

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
Departamento de Psicología Evolutiva



TESIS DOCTORAL

**La eficacia docente colectiva en una muestra de profesores de
formación profesional**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

María Ángeles Quiñones Romero

Director

José Antonio Bueno Álvarez

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO-

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la
Educación.**



TESIS DOCTORAL

**La Eficacia Docente Colectiva en una muestra de
profesores de formación profesional.**

Memoria para optar al título de doctor presentada por

M^a Ángeles Quiñones Romero

**Director: Dr. José Antonio Bueno Álvarez
Madrid, 2015**

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO-

**Departamento de Psicología Evolutiva y de la
Educación.**



**LA EFICACIA DOCENTE COLECTIVA EN UNA
MUESTRA DE PROFESORES DE FORMACIÓN
PROFESIONAL.**

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

M^a Ángeles Quiñones Romero

BAJO DIRECCIÓN

Dr. José Antonio Bueno Álvarez

Madrid, 2015

Uno de los principales fines de la educación formal debería ser equiparar a los estudiantes con instrumentos intelectuales, creencias de eficacia e interés intrínseco para educarse a sí mismos a lo largo de toda su vida (Bandura, 2004, p.34).

Agradecimientos.

Este trabajo de investigación ha supuesto horas de estudio y de trabajo personal, pero no hubiera sido posible sin el apoyo y la colaboración altruista de muchas personas.

Doy las gracias a los profesores y jefes de estudios de los Institutos de enseñanza secundaria que han formado parte de la investigación, ya que sin ellos no hubiera sido posible realizarla.

Doy también las gracias a los expertos que han colaborado en la traducción y adaptación del cuestionario, en especial a David Mclachlan.

Mi gratitud a Alina Rigabert por su inestimable ayuda en la metodología del estudio, ya que aportó luz en muchas cuestiones que se planteaban.

Por supuesto doy las gracias al Dr Jose Antonio Alvarez Bueno por sus indicaciones, correcciones y por guiarme en el proceso de investigación.

Quiero también dar las gracias a mi familia por su apoyo incondicional, a mis hermanos, Paco por estar ahí y en especial a Ani por sus aportaciones a la investigación. A mis padres Mari y Paco por todo lo que me han dado siempre que me ha hecho ser quien soy.

Finalmente y de manera especial, quiero agradecer a mi marido Cesar su gran ayuda y su gran paciencia en estos cuatro años de trabajo. Y por estos veintiséis años juntos.

Y finalmente, doy las gracias a mis hijas Eva y Paloma por ser mi fuente de inspiración la cual me impulsa a ser mejor cada día.

Índice

Resumen.....	20
Abstract.....	24
Introducción.....	28
Capítulo I. La educación en España.....	31
1.1 Breve reseña histórica del sistema educativo español.....	31
1.1.1 Las leyes orgánicas reguladoras de la Educación España.....	39
1.1.2 Panorama educativo actual.....	40
1.2 La Formación Profesional en España.....	44
1.2.1 Breve repaso a la Formación Profesional en España.....	45
1.2.2 Estado actual de la Formación Profesional.....	47
1.2.3 El profesorado de Formación Profesional.....	55
1.2.4 El Futuro de la Formación Profesional.....	57
Capítulo II. La autoeficacia.....	59
2.1 Concepto de autoeficacia.....	59
2.1.1 El determinismo recíproco.....	59
2.1.2 La autoeficacia y otros conceptos relacionados.....	52
2.1.3 Las fuentes de la autoeficacia.....	56
2.2 La autoeficacia en el campo de la educación.....	69
2.2.1 La autoeficacia docente.....	70
2.2.2 La autoeficacia docente, el burnout y el engagement.....	74
2.3 De la autoeficacia individual a la autoeficacia colectiva.....	80
2.4 La eficacia docente colectiva.....	82
2.4.1 El modelo de la eficacia docente colectiva.....	85
2.4.2 Estudios eficacia docente colectiva y propuesta de Intervención.....	88
Capítulo III. Metodología.....	93
3.1 Objetivos.....	93
3.2 Hipótesis.....	94
3.3 Diseño.....	95
3.4 Muestra.....	95
3.5 Instrumento.....	100
3.5.1 Traducción y adaptación del instrumento.....	101
3.5.2 Estudio piloto.....	101
3.5.3 Análisis Factorial.....	102
3.5.4 Ítems finales y agrupación según factores (según Tabla 33).....	108
3.5.5 Procedimiento para la recogida de los datos.....	110

Capítulo IV. Resultados.....	111
4.1 Análisis de las respuestas.....	111
4.2 Resultados descriptivos.....	125
4.2.1 Resultados descriptivos de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente),CP(Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición aprendizaje) por edad/intervalo.....	125
4.2.2 Resultados descriptivos de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición aprendizaje) en función de los grupos de familias profesionales.....	129
4.2.3 Resultados descriptivos de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) PA (Predisposición aprendizaje) según las direcciones de área territoriales.....	132
4.2.4 Resultados descriptivos de la EDC(Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente) , CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición aprendizaje)según los años de experiencia docente por intervalos.....	136
4.2.5 Resultados descriptivos de la EDC(Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición aprendizaje) según el nivel de formación de los profesores.....	140
4.2.6 Resultados descriptivos de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición aprendizaje) según el nivel de ciclos que imparten los profesores.....	144
4.2.7 Resultados descriptivos de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente) CP (Competencia Pedagógica) según el sexo de los profesores.....	148

4.2.8. Resultados descriptivos de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (presisposición alumnos) según el cuerpo docente de los profesores.....	151
4.3. Diferencias en la percepción de la Eficacia Docente Colectiva.....	154
4.3.1 Diferencias en la percepción de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (presisposición alumnos) según la edad.....	154
4.3.2 Diferencias en la percepción de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (presisposición alumnos) según familias profesionales.....	155
4.3.3 Diferencias en la percepción de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (presisposición alumnos) según las áreas territoriales.....	156
4.3.4 Diferencias en la percepción de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (presisposición alumnos) según los años de experiencia docente.....	157
4.3.5 Diferencias en la percepción de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (presisposición alumnos) según el nivel de formación de los profesores.....	159
4.3.6 Diferencias en la percepción de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (presisposición alumnos) según los ciclos en que imparten los profesores.....	160

4.3.7 Diferencias en la percepción de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente) , CP (Competencia Pedagógica) según el sexo de los profesores y PA (presisposición alumnos)	161
4.3.8 Diferencias en la percepción de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente) ,CP (Competencia Pedagógica) y PA (presisposición alumnos) según el cuerpo técnico de los profesores	162
4.4 Diferencias de la Eficacia Docente Colectiva de los profesores según la edad, la familia profesional, la dirección de área territorial, la experiencia profesional, la formación de los profesores, el nivel de ciclos, el género y el cuerpo docente tomadas en conjunto	163
Capítulo V. Conclusiones	187
5.1 Adaptación y Validación de la Escala de Eficacia Docente Colectiva	187
5.3 Análisis de las respuestas a las cuestiones planteadas en la escala	188
5.3 Descripción y diferencias en la percepción del nivel de Eficacia Colectiva Docente en función del nivel de ciclo formativo, género, edad, experiencia docente, familias profesionales y la Dirección de Área Territorial del centro educativo	189
5.4 Comparar las percepciones de eficacia colectiva docente en profesores de formación profesional en función del nivel de los ciclos formativos, género, edad, experiencia docente, la familia profesional y la Dirección de Área territorial del centro educativo y formación del profesorado tomados en su conjunto	196
5.5 Limitaciones	198
Referencias bibliográficas	199
Anexo 1	212
Anexo 2	213
Anexo 3	214

Índice de figuras

Figura 1. Determinismo Recíproco.....	60
Figura 2. Influencia de los estados emocionales.....	64
Figura 3. Influencia de las Fuentes de la Autoeficacia	67
Figura 4. Burnout y percepción de obstáculos.....	78
Figura 5. Engagement y percepción de facilitadores.....	78
Figura 6. . Propuesta del modelo de formación, influencia y cambio en la percepción de la eficacia colectiva en los centros educativos	86
Figura 7. Hipótesis del modelo de percepción de la eficacia docente colectiva.....	88

Índice de tablas

Tablas 1 y 2. Alumnos matriculados en Formación Profesional y por Comunidad Autónoma (MECD, 2013).....	49
Tabla 3. Alumnos matriculados por familia profesional	50
Tabla 4. Alumnos matriculados en Grado Medio y Grado Superior por familias Profesionales (CAM, 2014).....	52
Tabla 5 y 6. Alumnos matriculados en FP básica (CAM, 2014).....	53
Tabla 7. Datos del Profesorado de la Comunidad de Madrid (CAM, 2014).....	56
Tabla 8. Distribuciones participantes según sexo.....	95
Tabla 9. Distribución participantes según el cuerpo de funcionarios.....	96
Tabla 10. Distribución participantes según nivel de ciclos.....	96
Tabla 11. Distribución participantes según el tipo de contrato.....	97
Tabla 12. Distribución participantes según titulación.....	97
Tabla 13. Distribución participantes según área territorial.....	98
Tabla 14. Distribución participantes según experiencia docente.....	98
Tabla 15. Distribución participantes según edad.....	99
Tabla 16. Distribución participantes según familia profesional.....	99
Tabla 17.KMO y prueba de Bartlett	102
Tabla 18. Resumen del procesamiento de los casos (Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento).....	102
Tabla 19. Estadísticos de fiabilidad.....	102
Tabla 20. Estadísticos total-elemento.....	103

Tabla 21. KMO y prueba de Bartlett.....	103
Tabla 22. Estadísticos de fiabilidad.....	104
Tabla 23. Estadísticos total-elemento.....	104
Tabla 24. Varianza total explicada (Método de extracción: Máxima verosimilitud)...	105
Tabla 25. Matriz de factores rotados (Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: normalización varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 14 iteraciones).....	106
Tabla 26 .KMO y prueba de Bartlett.....	106
Tabla 27. Varianza total explicada.....	107
Tabla 28. Matriz de componente rotado (Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en 6 iteraciones).....	107
Tabla 29. Estadísticos de fiabilidad para 14 variables.....	108
Tabla 30. Resultados pregunta 1.....	111
Tabla 31. Resultados pregunta 2.....	112
Tabla 32. Resultados pregunta 5.....	113
Tabla 33. Resultados pregunta 7.....	114
Tabla 34. Resultados pregunta 8.....	115
Tabla 35. Resultados pregunta 9.....	116
Tabla 36. Resultados pregunta 10.....	117
Tabla 37. Resultados pregunta 11.....	118
Tabla 38. Resultados pregunta 12.....	119
Tabla 39. Resultados pregunta 14.....	120

Tabla 40. Resultados pregunta 15.....	121
Tabla 41. Resultados pregunta 17.....	122
Tabla 42. Resultados pregunta 18.....	123
Tabla 43. Resultados pregunta 20.....	124
Tabla 44. Resultados descriptivos por edad.....	125
Tabla 45. Resultados descriptivos por familias.....	129
Tabla 46. Resultados descriptivos por áreas territoriales.....	133
Tabla 47. Resultados descriptivos por experiencia docente.....	137
Tabla 48. Resultados descriptivos por formación del profesorado.....	141
Tabla 49. Resultados descriptivos por nivel ciclos.....	145
Tabla 50. Resultados descriptivos por sexo.....	148
Tabla 51. Resultados descriptivos por cuerpo docente.....	151
Tabla 52. Prueba de homogeneidad de varianzas. Edad.....	154
Tabla 53. Anova. Edad.....	155
Tabla 54. Prueba de homogeneidad de varianzas. Familias.....	155
Tabla 55. Anova. Familias.....	156
Tabla 56. Prueba de homogeneidad de varianzas. Áreas.....	157
Tabla 57. Anova. Áreas.....	157
Tabla 58. Prueba de homogeneidad de varianzas. Experiencia.....	158
Tabla 59. Anova. Experiencia.....	158
Tabla 60. Prueba de homogeneidad de varianzas. Formación.....	159
Tabla 61. Anova. Formación.....	159
Tabla 62. Prueba de homogeneidad de varianzas. Ciclos.....	160

Tabla 63. Anova. Ciclos.....	160
Tabla 64. Prueba para muestras independientes. Sexo.....	161
Tabla 65. Prueba para muestras independientes. Cuerpo técnico.....	162
Tabla 66. Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error	163
Tabla 67. Pruebas multivariante.....	164
Tabla 68. Prueba intersujetos.....	167
Tabla 69. Descriptivos de la TD según la famia profesional.....	170
Tabla 70. Descriptivos de la TD en función de las familias profesionales.....	171
Tabla 71. Descriptivos de la CP en función del cuerpo docente.....	172
Tabla 72. Descriptivos combinando grupos familia con titulación profesores.....	172
Tabla 73. Anova TD y CP / la familia profesional y la titulación de los profesores....	176
Tabla 74. Descriptivos EDC,CGD y CP / la familia profesional y el nivel de ciclos ..	176
Tabla 75. Anova EDC,CGD y CP / la familia profesional y el nivel de ciclos.....	180
Tabla 76. Descriptivos de la TD combinando titulación y el cuerpo técnico.....	171
Tabla 77. Anova de la TD / la titulación y el cuerpo técnico de los profesores.....	172
Tabla 78. Descriptivos de la TD combinando familia profesional y cuerpo técnico....	173
Tabla 79. Anova de la TD combinando familia profesional y cuerpo técnico.....	174
Tabla 80.Descriptivos EDC,CP y PA / nivel de ciclos y cuerpo docente.....	175
Tabla 81. Anova EDC,CP y PA / nivel de ciclos y cuerpo docente.....	176

Índice de gráficos

Gráfico 1. Comparativa con países de la Unión Europea (MECD, 2013).....	50
Gráficos 2 y 3 Alumnos matriculados en Grado Medio y Grado Superior por familias Profesionales (CAM, 2014).....	54
Gráfico 4 Datos del Profesorado de la Comunidad de Madrid (CAM, 2014).....	56
Gráfico 5 Distribuciones participantes según sexo.....	95
Gráfico 6 Distribución participantes según el cuerpo de funcionarios.....	96
Gráfico 7 Distribución participantes según nivel de ciclos.....	96
Gráfico 8 Distribución participantes según el tipo de contrato.....	97
Gráfico 9 Distribución participantes según titulación.....	97
Gráfico 10 Distribución participantes según área territorial.....	98
Gráfico 11 Distribución participantes según experiencia docente.....	98
Gráfico 12 Distribución participantes según edad.....	99
Gráfico 13 Distribución participantes según familia profesional.....	100
Gráfico 14. Resultados pregunta 1.....	111
Gráfico 15. Resultados pregunta 2.....	112
Gráfico 16. Resultados pregunta 5.....	113
Gráfico 17. Resultados pregunta 7.....	114
Gráfico 18. Resultados pregunta 8.....	115
Gráfico 19. Resultados pregunta 9.....	116
Gráfico 20. Resultados pregunta 10.....	117

Gráfico 21. Resultados pregunta 11.....	118
Gráfico 22. Resultados pregunta 12.....	119
Gráfico 23. Resultados pregunta 14.....	120
Gráfico 24. Resultados pregunta 15.....	121
Gráfico 25. Resultados pregunta 17.....	122
Gráfico 26. Resultados pregunta 18.....	123
Gráfico 27. Resultados pregunta 20.....	124
Gráfico 28. Descriptivos EDC. Edad.....	126
Gráfico 29. Descriptivos CGD. Edad.....	127
Gráfico 30.Descriptivos TD. Edad.....	127
Gráfico 31. Descriptivos CP. Edad.....	128
Gráfico 32. Descriptivos PA. Edad.....	128
Gráfico 33. Descriptivos EDC. Familias.....	130
Gráfico 34. Descriptivos CGD. Familias.....	131
Gráfico 35.Descriptivos TD. Familias.....	131
Gráfico 36. Descriptivos CP. Familias.....	132
Gráfico 37. Descriptivos PA. Familias.....	132
Gráfico 38. Descriptivos EDC. Dat.....	134
Gráfico 39. Descriptivos CGD. Dat.....	134
Gráfico 40.Descriptivos TD. Dat.....	135
Gráfico 41. Descriptivos CP. Dat.....	135

Gráfico 42. Descriptivos PA. Dat.....	136
Gráfico 43. Descriptivos EDC. Experiencia docente.....	138
Gráfico 44. Descriptivos CGD. Experiencia docente.....	138
Gráfico 45.Descriptivos TD. Experiencia docente.....	139
Gráfico 46. Descriptivos CP. Experiencia docente.....	139
Gráfico 47. Descriptivos PA. Experiencia docente.....	140
Gráfico 48. Descriptivos EDC. Titulación.....	142
Gráfico 49. Descriptivos CGD. Titulación.....	142
Gráfico 50.Descriptivos TD. Titulación.....	143
Gráfico 51. Descriptivos CP. Titulación.....	143
Gráfico 52. Descriptivos PA. Titulación.....	144
Gráfico 53. Descriptivos EDC. Nivel de ciclos.	146
Gráfico 54. Descriptivos CGD. Nivel de ciclos.....	146
Gráfico 55.Descriptivos TD. Nivel de ciclos.....	147
Gráfico 56. Descriptivos CP. Nivel de ciclos.....	147
Gráfico 57. Descriptivos PA. Nivel de ciclos.....	148
Gráfico 58. Descriptivos EDC. Sexo.....	149
Gráfico 59. Descriptivos CGD. Sexo.....	149
Gráfico 60.Descriptivos TD. Sexo.....	150
Gráfico 61. Descriptivos CP. Sexo.....	150
Gráfico 62. Descriptivos PA. Sexo.....	151

Gráfico 63. Descriptivos EDC. Cuerpo Docente.....	152
Gráfico 64. Descriptivos CGD. Cuerpo Docente.....	152
Gráfico 65.Descriptivos TD. Cuerpo Docente.....	153
Gráfico 66. Descriptivos CP. Cuerpo Docente.....	153
Gráfico 67. Descriptivos PA. Cuerpo Docente.....	154

Resumen.

Palabras Clave: Educación, Eficacia Docente Colectiva, Profesores, Formación Profesional.

Fundamentación teórica

La educación es uno de los pilares básicos de la sociedad, y quizá una de las herramientas más fructíferas que se le puede proporcionar a un ser humano.

Teniendo en cuenta la trascendencia de la educación en la sociedad, su estudio es tan apasionante como complejo. Además, la educación se enfrenta en la actualidad a nuevos retos como la globalización, el uso de las nuevas tecnologías, la movilidad geográfica y el envejecimiento de la población.

Los datos referentes a resultados académicos y cifras de abandono escolar, así como sus posibles causas y consecuencias, son el centro del debate educativo actual. Pero pocos son los estudios realizados en España sobre la percepción de los profesores sobre la tarea docente de su colectivo y sobre los facilitadores y estresores que influyen en su trabajo. En concreto estos estudios son prácticamente inexistentes en el ámbito de la Formación Profesional.

Por lo anteriormente expuesto, la presente tesis doctoral se basa en el estudio de la percepción de la Eficacia Docente Colectiva, constructo que informa sobre las percepciones individuales que los profesores tienen de cómo su colectivo es capaz de enseñar eficazmente a los alumnos.

Objetivos

La tesis pretende identificar la percepción de Eficacia Docente Colectiva en una muestra de profesores de Formación profesional de la Comunidad de Madrid y los objetivos específicos son:

- Adaptar y validar la Escala de Eficacia Docente Colectiva. *Collective Teacher Efficacy* (CE-Scale: Goddard., Hoy y Woolfolk, 2000) para la muestra estudiada.

-Analizar la distribución de los profesores integrantes de la muestra y las respuestas a las cuestiones planteadas.

-Describir y comparar las percepciones de Eficacia Docente Colectiva en profesores de Formación Profesional en función de los niveles de ciclo formativo, del género, de la edad, de la experiencia profesional, de la familia profesional, de la dirección de área territorial y del nivel de formación de los profesores. Y tomando todas las variables en su conjunto.

Planteando las siguientes hipótesis:

-La estructura factorial de la versión, para una muestra de profesores de Formación Profesional de la Comunidad de Madrid, de la *Collective Teacher Efficacy* (CE-Scale: Goddard., Hoy y Woolfolk, 2000) es similar a la versión original obtenida por los autores del instrumento.

-La percepción de Eficacia Docente Colectiva de los profesores presenta diferencias según el nivel educativo, género, la edad, la experiencia profesional, la familia profesional, la dirección de área territorial, el nivel de formación de los profesores. Y tomando todas las variables en su conjunto.

Metodología

La muestra objeto del estudio fueron 315 profesores de centros públicos de Formación Profesional de la Comunidad de Madrid. Mediante una metodología cuantitativa no experimental y aplicando como instrumento la “CE-Scale (Goddard., Hoy y Woolfolk, 2000)”, se analizaron los facilitadores y los obstáculos que perciben los profesores objeto del estudio en la práctica docente tanto a nivel de recursos personales como materiales.

Resultados

La Escala de Eficacia Docente Colectiva, adaptada del instrumento *Collective Teacher Efficacy* (CE-Scale. Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000) ha demostrado poseer la fiabilidad y validez suficiente (Alfa de Cronbach 0,796) para tener en consideración las respuestas obtenidas. Además, la estructura factorial, no siendo idéntica a la propuesta por los autores del instrumento, ha evidenciado

un porcentaje de varianza realista (61,14%) para explicar la teoría. Además la investigación ha arrojado dos factores más que los del instrumento original, obteniendo cuatro factores: EGD: Eficacia General Docente, TD: Tarea Docente CP: Competencia Pedagógica y PA: Predisposición alumnos. Estos dos últimos factores nuevos (CP y PA) están relacionados con la percepción de los profesores para atender la singularidad de los estudiantes y la predisposición de los alumnos.

Según las respuestas analizadas, los profesores de Formación Profesional mostraron mayoritariamente confianza en su capacidad para motivar a los alumnos, para aplicar diversos métodos de aprendizaje y para resolver los problemas de disciplina del aula. Además los profesores manifestaron en un porcentaje mayoritario, que el colectivo al que pertenecen está bien preparado para impartir las asignaturas de su competencia. Por otro lado los profesores contestaron en su mayoría, que necesitan más formación para tratar a los alumnos que no están motivados para aprender. Sobre los recursos materiales, los profesores pensaron en su mayoría que hay escasez de medios en los centros educativos, pero por otro lado creyeron que las instalaciones son las adecuadas. En cuanto a la percepción sobre los alumnos, la mayoría de los profesores consultados se mostraron convencidos de que todos los alumnos pueden aprender, pero al preguntar por la percepción sobre la motivación de los alumnos las opiniones se mostraron divididas.

Al analizar los resultados descriptivos de la Eficacia Docente Colectiva (EDC), así como los factores extraídos de dicho constructo (EGD: Eficacia General Docente, TD: Tarea Docente, CP: Competencia Pedagógica y PA: Predisposición alumnos), y comparar las diferencias en relación con las variables independientes (la edad del profesorado, familias profesionales, Dirección de Área Territorial del centro educativo, experiencia docente, titulación de los profesores, nivel de ciclo formativo que imparten los profesores, género y el cuerpo técnico docente) se apreciaron algunas diferencias estadísticamente significativas. De tal manera que el tipo de familia profesional, la experiencia docente de los profesores y el nivel de los ciclos que imparten, demostraron ser las variables independientes más relevantes a la

hora de mostrar diferencias significativas respecto alguno de los factores de la Eficacia Docente Colectiva.

Conclusiones

Se recomienda seguir investigando con las variables planteadas en este estudio, ya que los trabajos en España sobre la Eficacia Docente Colectiva son escasos y en Formación Profesional inexistentes. Además las percepciones de Eficacia Docente Colectiva han demostrado tener una influencia decisiva en el profesorado, sus prácticas educativas y en el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo que sería muy interesante proponer en los centros educativos planes de intervención que favorezcan conductas de apoyo, proporcionando modelos efectivos que interactúen con los profesores, para comprender sus intereses personales y las necesidades profesionales, repercutiendo así en el aula y en beneficio de los estudiantes.

En definitiva, fomentar la mejora de la Eficacia Docente Colectiva de los profesores para repercutir en un aumento de la calidad de la educación.

Abstract.

Key Words: Education, Collective Teacher Efficacy, Teachers, National Vocation Qualifications.

Theoretical fundamentation

Education is one of the basic pillars of society, and perhaps one of the most useful tools a human being can acquire.

Taking into account the importance of education in society, its study is both thrilling and complex. Furthermore, education faces new challenges such as globalisation, the use of new technologies, geographical migrations and an aging population.

The centre of the current debate about education refers to the student's achievement, the number of school dropout as well as their causes and consequences. But in Spain there are few studies on the perception of teachers about the teaching practise and about the factors that improve and hinder their work. In National Vocation Qualifications (NVQ) there are hardly any studies.

For all of the reasons referred to above, this Doctoral Thesis is based on the study of the perception of the Collective Teacher Efficacy. This construct informs about the individual perception on how teachers as a collective are capable of teaching students in an efficient way.

Objectives

This thesis wants to identify the perception of the Collective Teacher Efficacy within a group of National Vocation Qualifications teachers in Madrid.

Specific objectives:

-Adapt and validate Collective Teacher efficacy (CE-Scale : Gooddar, Hoy y Woolfolk, 200) for the studied sample.

- Analyze the distribution of the teachers in the sample and their answers to the given questions.

- Describe and compare the perception of the Collective Teacher Efficacy of the teachers depending on the level of the National Vocation Qualifications , gender, age, professional experience, type of Vocational training, the geographical area of the school, and the qualifications of the teachers, taking into account all these factors.

Different hypothesis:

- Factorial structure of the version studied on teacher in Madrid Collective Teacher Efficacy is similar to the original version obtained by the authors of the instrument.

- The perception of the Collective Teacher Efficacy is different depending on the level of the National Vocation Qualifications, gender, age, professional experience, type of Vocational training, the geographical area of the school, and the qualifications of the teachers, taking into account all these factors.

Methodology

The sample was taken among 315 National Vocational Qualifications teachers in public schools in Madrid. Using a quantitative non- experimental methodology and applying the “CE-Scale (Goddard, Hoy Y Woolfolk, 2000)”we have analyzed the factors that teachers perceived as elements that improve and hinder their teaching practise, referring to personal and material resources.

Results

The Collective Teacher Efficacy was proved to be reliable enough to take the obtained answers into consideration. Also, the factorial structure, although it is not identical to the one proposed by the authors, has shown a realistic variance (61,14%) to explain the theory. This investigation has also shown two more factors than the original instrument, obtaining four factors: EGC: Faculty competence, TD: Teaching task, CP: Pedagogical competence, PA:

Predisposition of students.). These last two new factors (CP and PA) are related to the perception of teachers to meet the uniqueness and the willingness of students.

According to the answers given, the majority of National Vocational Qualifications teachers trust their capacity to motivate students, to apply different teaching methodologies, and to solve discipline problems in their classrooms. Also, the majority of teachers affirm to be qualified enough to be teaching their subjects. They also claim that they would need more training in how to motivate students who have lost interest. A vast majority think that the material resources are not enough although the classrooms and workshops seem to be adequate. Most teachers are convinced that all the student can learn but when asking about motivation, the answers are not conclusive.

On the other hand, after analysing the descriptive results about Collective Teacher Efficacy and the factors from the construct (EGC: Faculty competence, TD: Teaching task, CP: Pedagogical competence, PA: Predisposition of students.) and compare the differences in relation with the independent variables (teacher age, the level of the National Vocational Qualifications, gender, professional experience, type of Vocational training, the geographical area of the school, and the qualifications of the teachers) we could see some statistically significant differences. The most relevant independent variables related to the Collective Teacher Efficacy are the type of Vocational training, the teaching experience, and the level of the courses they are teaching.

Conclusions

We recommend further study in this field due to the very few studies on Collective Teacher Efficacy, and there are none referring to National Vocational Qualifications.

It has been demonstrated that the perception of the Collective Teacher Efficacy among teachers has great influence in the teaching practice, and the students' achievement. For that reason, it would be very interesting to suggest to schools

intervention plans that will improve supportive behaviours, providing effective models that interact with teachers and understand their personal interest, and professional necessities, in benefit of the students.

In conclusion, improving the Collective Teacher Efficacy will improve the quality of education.

Introducción

La educación es uno de los pilares básicos de la sociedad, y quizá una de las herramientas más fructíferas que se le puede proporcionar a un ser humano.

La idea de que la educación genera beneficios sociales está ampliamente extendida. La educación condiciona la vida de las personas, y está muy relacionada con el desarrollo personal del individuo; por ejemplo, las personas que alcanzan mayores niveles educativos fuman menos, beben menos y hacen más ejercicio (Kenkel, 1991), y como consecuencia presentan una menor proporción de obesidad. Según el indicador A8 de la OCDE (2013a), el nivel formativo condiciona tanto las posibilidades de conseguir empleo como el nivel salarial al que se aspira.

Teniendo en cuenta la trascendencia de la educación en la sociedad, su estudio es tan apasionante como complejo, ya que la educación comprende la formación a lo largo de toda la vida de una persona, desde su educación en los primeros años, hasta la formación continua, que se prolonga hasta prácticamente la jubilación. Además, la educación se enfrenta en la actualidad a nuevos retos como la globalización, el uso de las nuevas tecnologías, la movilidad geográfica y el envejecimiento de la población. Sumado a esto, el catastrófico panorama económico en España, con una tasa de paro juvenil de las más elevadas del mundo, que obliga a muchos jóvenes a continuar y retomar los estudios como única salida de futuro.

Al analizar la situación del sistema educativo español, gran parte de los estudios se centran en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria Obligatoria, y los resultados académicos obtenidos por esos alumnos, además de datos de fracaso y abandono escolar. Dichos datos preocupan enormemente a las autoridades educativas, ya que dejan a España en una posición bastante alejada de la de otros países europeos (OCDE, 2013a).

Todos los datos referentes a resultados académicos y cifras de abandono escolar y las posibles causas y consecuencias son sin duda

interesantes. Pero pocos son los estudios realizados sobre la percepción de los profesores sobre la tarea docente, sobre los facilitadores y estresores que influyen en su trabajo, y su relación con los resultados académicos de los alumnos, así como el clima de trabajo en el centro. No hay que olvidar que el que está realizando el trabajo directamente con los alumnos, el que pone en práctica toda la cambiante legislación elaborada en los despachos y se adapta a los continuos cambios de la práctica docente es el profesor, resultando así en última instancia éste el núcleo del cambio educativo. Y hay que tener en cuenta que la percepción que los docentes desarrollan sobre su práctica profesional y sobre el colectivo de los que forman parte, va a ser fundamental en la forma de impartir las clases, en la realización de actividades, en el trato con los alumnos y por consiguiente en los resultados académicos.

En España no hay muchos estudios sobre la percepción de los profesores de su propia práctica docente; los más relevantes son los publicados por Salanova et al. (2001, 2003), analizando los facilitadores y estresores que se encuentran los docentes en el desempeño de su trabajo, y cómo repercuten en su labor docente.

Dentro del amplio abanico educativo que comprende la educación formal y no formal, nos hemos detenido en el estudio de la Formación Profesional. En los últimos años se han hecho esfuerzos desde las instituciones por relanzarla y otorgarle la importancia que merece, ya que tradicionalmente no ha estado muy considerada, y supone una vía bastante interesante para formar profesionales cualificados. Actualmente la oferta de ciclos de Formación Profesional, que abarca la Enseñanza Secundaria Post-Obligatoria, es bastante amplia y nos encontramos en un periodo de cambio de currículo de ciertas familias profesionales; además, en los últimos meses se ha anunciado la incorporación de la Formación Profesional Dual. A estos cambios hay que añadir que el número de alumnos que se deciden a estudiar Formación Profesional, dadas las altas tasas de paro y la dificultad de muchos de ellos para continuar el Bachillerato, es cada curso más numeroso, por lo que la Formación Profesional actualmente se encuentra en un proceso de cambios importantes.

Pero, si el desempeño de los docentes, como decíamos poco antes, está poco estudiado en casi todas las etapas educativas, en la Formación Profesional es prácticamente inexistente.

Así, considerando la importancia de los docentes en la estructura del sistema educativo y el papel fundamental que ha adquirido la Formación Profesional en estos últimos años, a lo largo de estas páginas se estudiará la percepción de los docentes de Formación Profesional como colectivo, a través de su Eficacia Docente Colectiva.

Para abordar el análisis de la Eficacia Docente Colectiva en los docentes de Formación Profesional, se empezará con un análisis del sistema educativo español y en concreto el papel de la Formación Profesional actual. Posteriormente se abordará el papel del profesor, centrando el estudio en un análisis detallado del concepto de Autoeficacia, su relación con la Eficacia Colectiva y por último como se aborda el estudio de la Eficacia Docente Colectiva.

Capítulo I. La educación en España

El estudio de la educación en España es tan fascinante como complejo, ya que ni siquiera en lo que llevamos del siglo XXI se ha logrado alcanzar un consenso nacional en materia educativa. El panorama actual, con la Ley Orgánica de 10 de octubre del 2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), que nace rodeada de una gran controversia, no parece allanar el camino para alcanzar el tan necesario pacto nacional para la Educación.

Para intentar comprender la situación actual de la educación en España, repasamos a continuación, brevemente, la evolución histórica del sistema educativo español, que arranca en el siglo XVI, a partir del informe del sistema educativo español del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de 2004 y de las obras de Bernal y López (2005) y Delgado (1994).

1.1 Breve reseña histórica del sistema educativo español

Durante los siglos XVI y XVII, la pedagogía en España se enfoca a la educación del príncipe y la nobleza; además la estructura estamental no permite que la educación recibiera un tratamiento gubernamental. Al igual que en la Edad Media, la educación y la cultura de la época, estaban a cargo de la Iglesia y los ayuntamientos.

En la Ilustración, el gobierno de Carlos III realizó varias reformas que serían el origen del actual sistema educativo; se centró en la atención a la enseñanza secundaria que se impartía en centros religiosos. Tras la expulsión de los jesuitas en 1767, se fundaron los Reales Estudios de San Isidro de Madrid, dedicados a la enseñanza secundaria, cuyos profesores serían elegidos por concurso en lugar de serlo por las órdenes religiosas. Así, se enseñaba Bellas Artes, Letras, Matemáticas, Física, Derecho Natural y de gentes, Griego y Hebreo. En 1771 se crea un nuevo Plan, también llamado Plan de Aranda para regular la enseñanza universitaria. En la enseñanza

Primaria el vacío de los jesuitas, que fueron expulsados en 1767, se intentó ocupar con escuelas públicas que enseñaban, primeras letras, latín y retórica.

A principios del siglo XIX a raíz de la Revolución Francesa, surgen en Europa los sistemas educativos nacionales. En España, la Constitución de 1812 plantea el concepto de la educación como un sistema en cuya organización, financiación y control debe intervenir el Estado, y se empieza a moldear la idea del sistema educativo español. Su concreción definitiva culmina con la aprobación, en 1857 de la llamada Ley Moyano.

La Constitución de 1812 supuso la entrada en España de ideas renovadoras en todos los campos y también en la Educación. Cabe destacar que todo el título IX de dicha Constitución está dedicado a la educación. Entre los puntos más importantes, cabe señalar su defensa de la universalidad de la Educación Primaria para toda la población sin excepciones y la uniformidad de los planes de enseñanzas para todo el Estado. Además señala que las competencias en Educación recaen sobre las Cortes y no sobre el Gobierno.

Este periodo fue breve, pues en 1823 se restablece el poder absoluto de Fernando VII por la intervención de las tropas francesas. Los diez años que dura esta época, suponen la vuelta al absolutismo, y el regreso de la Iglesia Católica a un papel preponderante en la educación, volviéndose así al plan de 1771. Los cambios más importantes serían el establecimiento de la uniformidad de los estudios de todas las universidades y su exhaustiva reglamentación; la centralización de las universidades y la articulación jerárquica del gobierno, la inspección y la dirección de las escuelas.

En 1833 comienza la regencia de M^a Cristina y con ella, la llamada «década liberal». Durante esos diez años se definen dos tendencias entre los liberales: los moderados y los progresistas, que acaban aprobando en 1836 el Plan General de Instrucción Pública (Plan del duque de Rivas), que apenas tuvo vigencia pero supuso un importante antecedente de la Ley Moyano de 1857.

En 1843, con la mayoría de edad de Isabel II, se abre un nuevo período en la historia de España que dura hasta 1854: es la llamada «década moderada». En el terreno educativo se aprueba en 1845 el Plan General de Estudios (llamado Plan Pidal), en el que se pretende lograr una educación universal y gratuita en todos los grados y se establecen las bases para la primera definición del sistema educativo contemporáneo, que se realiza con la promulgación de la Ley Moyano en 1857.

La Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, también llamada Ley Moyano por ser Claudio Moyano Ministro de Fomento en el momento de su aprobación, se elaboró con el consenso entre progresistas y moderados, y significó la consolidación definitiva del sistema educativo liberal y el comienzo de la estabilidad del desarrollo de la instrucción pública, sobre todo en el nivel legislativo y de administración, durante más de un siglo. Dicha ley, además de que tuvo vigencia durante más de cien años, sentó las bases para evitar un debate sobre cuestiones delicadas y complejas y logró un consenso bastante amplio sobre las instituciones educativas. Realmente no fue una ley innovadora sino una norma que venía a consagrar un sistema educativo cuyas bases se encontraban en el reglamento de 1821, el plan del Duque de Rivas de 1836 y el plan Pidal de 1845

El 19 de septiembre de 1868 estalla la revolución conocida como «la Gloriosa», comenzando el llamado sexenio revolucionario, y en 1873 es proclamada la Primera República española. Una de las características básicas de este período en el campo de la educación es el impulso de la libertad de enseñanza. El Decreto de 21 de octubre de 1868 pretendía el equilibrio entre la educación pública y privada, la necesidad de unos estudios distintos en duración para personas con desiguales capacidades y la libertad de cátedra. En esta etapa, muchas de las reformas introducidas en el tema de la libertad de enseñanza se incorporaron al sistema educativo español de modo definitivo.

Tras el convulso sexenio revolucionario, los deseos de paz y orden de amplios sectores de la población facilitaron la llegada de la Restauración. En 1876 se aprueba una nueva constitución que restaura la monarquía

constitucional y que, siendo marcadamente conservadora, supo unir principios de carácter más progresista: el sufragio universal, la declaración de los derechos del hombre y la tolerancia religiosa. Pero no se consiguió un consenso en el campo educativo. Y el sistema de partidos alternantes hizo de la educación un espacio de lucha política por la libertad de enseñanza, así la legislación educativa varió dependiendo de quién ocupase la cartera de Educación. Aunque en un principio se promulgó la confesionalidad del Estado, no permitiéndose la libertad religiosa y de cátedra, más adelante hubo momentos en los que se proclamó la libertad de enseñanza y de conciencia.

La educación adquirió un importante papel a finales del siglo XIX. La crisis interna y la independencia de las últimas colonias en Asia y América hicieron que se acuñase la famosa frase de «salvar a España por la escuela». Se pensó que la regeneración de España pasaba por la reforma educativa. En el período de cambios producido a principios del siglo XX se consiguió el consenso entre progresistas y liberales. Se reformaron las escuelas normales, la enseñanza secundaria y los planes de estudio de las enseñanzas universitarias. Las reformas también afectaron a la reglamentación de los exámenes, a la regulación de la enseñanza de la religión, a la titulación del profesorado, a la reordenación del Bachillerato y a la autonomía universitaria. Un hecho muy destacado es el intento de que los maestros pasen a ser pagados por el tesoro público, puesto que hasta entonces eran pagados por los ayuntamientos y su salario era bastante deficiente.

Hasta 1923, la política en general, y la educativa en particular, fue muy inestable. Los gobiernos cambiaban rápidamente, ya que la duración media de los mismos apenas llegaba a los cinco meses. En estos años no puede hablarse de una política educativa coherente. El 13 de octubre de 1923, el general Primo de Rivera encabezó un golpe militar que puso fin a la Restauración. El planteamiento antiliberal del nuevo régimen se concretó en la negación de la libertad de cátedra. Durante el mandato primorriverista se llevaron a cabo reformas en el Bachillerato y en la Universidad.

Tras el triunfo de los partidos republicanos y socialistas en las elecciones municipales, el 14 de abril de 1931 se proclama la Segunda República española y se abre una nueva etapa en el sistema educativo español. Tras la marcha de Alfonso XIII se convocaron elecciones generales a Cortes constituyentes, siendo el primer objetivo la elaboración de una nueva constitución. El 9 de diciembre se aprueba la Constitución de la República Española y comienzan a dictarse leyes que suponen profundos cambios frente a la anterior situación.

La Constitución republicana proclamaba la escuela única, la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la laicidad de la enseñanza. Igualmente, establece que los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial serán funcionarios. Se facilita a los españoles económicamente necesitados el acceso a todos los grados de enseñanza, a fin de que no se hallen condicionados más que por la aptitud y la vocación.

En cuanto a la normativa de carácter educativo que se aprueba en estos años, destacan los cambios respecto a la regulación del bilingüismo, permitiendo que en las escuelas primarias se enseñe en lengua materna, aunque sea diferente del castellano; se suprime la obligatoriedad de la enseñanza religiosa; se reforma la formación inicial de los docentes; y se regula la inspección de la primera y segunda enseñanza.

En 1933 se celebraron las segundas elecciones a Cortes de la República, dando la victoria a los partidos de la derecha. Con la consiguiente revocación de muchos de los planteamientos educativos del anterior gobierno. Las terceras elecciones de la República, en 1936, dieron la victoria al Frente Popular, alianza de partidos y organizaciones de izquierdas. Dichos partidos entre sus promesas electorales incluían profundas reformas educativas que el alzamiento militar, que trajo consigo la Guerra Civil y el final de la República, no permitió su puesta en práctica.

El 18 de julio de 1936 comienza la Guerra Civil española con el golpe de Estado del general Franco. Durante los tres años de guerra, la vida social,

cultural y política del país vive momentos difíciles. Con el final de la contienda y la victoria de los sublevados se reanuda la historia del sistema educativo español.

El régimen político que se establece en España a partir de la Guerra Civil no se preocupa de diseñar un sistema escolar distinto del preexistente. En los primeros años, la educación sólo interesa al Gobierno como vehículo transmisor de ideología, sin importarle en exceso su organización y estructura interna. La Educación en España en esta época debe ser católica y patriótica. Totalmente contraria a la política educativa de la República. El sistema escolar de la posguerra, politizado por medio de una orientación doctrinaria de todas las materias, se caracteriza por ser una enseñanza confesional católica basada en tres premisas fundamentales:

- educación de acuerdo con la moral y dogma católicos;
- enseñanza obligatoria de la religión en todas las escuelas;
- derecho de la Iglesia a la inspección de la enseñanza en todos los centros docentes.

Se produce así una ruptura total con la época anterior, rechazándose todos los principios de la República en cuanto a la renovación de los métodos pedagógicos y mejora del nivel intelectual de la enseñanza. También es importante la separación de sexos debida a la prohibición de la escolarización mixta. Por otro lado se manifiesta la existencia de un sistema educativo de «doble vía»: el Bachillerato para las elites y otra vía para las clases más desfavorecidas.

En la década de los años '50 se produce una cierta apertura en el mundo de la enseñanza. Se mantiene la confesionalidad y el dominio de la Iglesia, pero se suaviza el patriotismo y la preponderancia del adoctrinamiento político sobre lo técnico-pedagógico. En los años '60, la expansión económica, el proceso de industrialización y la explosión demográfica propician reformas educativas.

Aparece la Ley General 14/1970, de 4 de agosto, de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE), que regula y estructura, por primera vez en este siglo, todo el sistema educativo español. Se pretendía dotar al país de un sistema educativo más justo y eficaz, en consonancia con las necesidades de los españoles. Los planteamientos de la ley se inscribían en la tradición educativa liberal y suponían un reconocimiento implícito del fracaso de la educación autoritaria de los últimos '30 años. Desde una perspectiva global de educación permanente, la LGE diseñó un sistema unitario (se suprime la doble vía en los primeros niveles) y flexible (se crean numerosos «puentes» y posibilidades de paso de una rama a otra en los niveles superiores).

Así, se estructura el sistema en cuatro niveles: Preescolar, Educación General Básica, Enseñanzas Medias y Enseñanza Universitaria. Las características más relevantes de este nuevo sistema serían:

- Generalización de la educación de los 6 a los 14 años para toda la población, incluyendo los niños y las niñas comprendidos en estas edades, y la escolarización plena.
- Preocupación por la calidad de la enseñanza. La LGE no sólo supuso la extensión de la educación, sino que procuró una enseñanza de calidad para todos.
- Reconocimiento de la función docente del Estado en la planificación de la enseñanza y en la provisión de puestos escolares.
- Presencia notable de la enseñanza privada en los niveles no universitarios.
- Un sistema poco selectivo en comparación con otros países.
- Preocupación por establecer relaciones entre el sistema educativo y el mundo laboral, por entender que la educación debe preparar para el trabajo.
- Configuración de un sistema educativo centralizado, que trajo consigo una uniformidad en la enseñanza.

Franco muere en noviembre de 1975. Le sucede en la jefatura del Estado Juan Carlos I, Rey de España, quien nombra a Adolfo Suárez presidente del gobierno en 1976. Inmediatamente se anuncia el desmantelamiento de las instituciones franquistas y se promulga una Ley de Reforma Política, que es aprobada mayoritariamente por el pueblo español en un referéndum. Se convocan las primeras elecciones democráticas desde 1936, donde triunfa la Unión de Centro Democrático, que gobernará por espacio de seis años. El Parlamento surgido de estas elecciones diseña una constitución democrática, debatida y pactada por la mayoría de las fuerzas políticas del país y aprobada por referéndum en 1978, Carta Magna vigente en la actualidad y que rige nuestros destinos.

Desde la promulgación y aprobación de la Constitución de 1978, el sistema educativo en España ha sufrido una reforma cada 5,3 años. Con la aprobación el 10 de octubre de 2013 de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), conocida como “Ley Wert”, ya son ocho las reformas legislativas que ha experimentado la enseñanza media en la España democrática desde la primera legislación en 1970; además, es la octava que afecta a la enseñanza media, y también la decimotercera reforma legislativa en todo el sistema educativo en la historia de la España democrática. Hasta ahora, ocho textos han legislado la enseñanza obligatoria, de los que seis han sido reformas. Cuatro han regulado los estudios universitarios, y una norma ha afectado a la Formación Profesional. Con la Ley que se ha aprobado recientemente en el Congreso, en España se han llevado adelante 13 leyes orgánicas sobre educación, incluida la Ley de Educación General (LGE) de 1970 que estuvo vigente hasta la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. De todas estas legislaciones, la de 1970 LGE, 1990 LOGSE y ahora, en 2013, la LOMCE, son las más reformistas, ya que modifican en mayor medida que las demás a la estructura del sistema educativo.

1.1.1 Las leyes orgánicas reguladoras de la Educación en España

Los vaivenes en legislación educativa que ha sufrido España en la historia reciente vienen condicionados principalmente por el signo político del partido que gobierne. Cada vez se hace más necesario, teniendo en cuenta los datos de abandono y fracaso escolar sumado a las altas cifras de paro juvenil, el deseado pacto nacional en materia educativa.

- a) LGE, Ley General de Educación (1970). Esta ley estuvo vigente de forma parcial hasta 1990. La Ley General de Educación es obra del ministro José Luis Villar Palasí. Estableció la enseñanza obligatoria hasta los 14 años con la Educación General Básica (EGB), estructurada en dos etapas. Tras esta primera fase de ocho cursos el alumno accedía al Bachillerato Unificado Polivalente (BUP), o a la entonces creada Formación Profesional (FP).
- b) LOECE, Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (1980). Tras la firma de la Constitución (1978), la LOECE fue la primera que se aprobó en el campo de las enseñanzas medias. Estuvo vigente cinco años e introdujo un modelo democrático en la organización de los centros docentes.
- c) LODE, Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985). Esta ley incorporó el sistema de colegios concertados. El PSOE gobernaba en España y Felipe González Márquez era el Presidente del Gobierno.
- d) LOGSE, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990). La LOGSE, entre otras medidas, amplió la escolaridad obligatoria a los 16 años; introdujo la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el Bachillerato de dos años; reguló la educación especial y permitió que las comunidades autónomas no solo gestionaran los centros educativos, sino que pudieran redactar un porcentaje muy importante de los contenidos curriculares.
- e) LOPEG, Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (1995). Conocida como Ley Pertierra (por el Ministro de Educación de entonces), es una ley sobre gestión y gobierno de los centros.
- f) LOCFP, Ley Orgánica de Cualificaciones y Formación Profesional (2002). Establece el Sistema Nacional de Cualificaciones y estructura y organiza la Formación Profesional.

- g) LOCE, Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002). La LOCE, promulgada el 23 de diciembre de 2002 por el segundo gobierno de José María Aznar del Partido Popular, no llegó a aplicarse. Tras la llegada al poder del primer Gobierno de Rodríguez Zapatero (de Partido Socialista Obrero Español), se paralizó el calendario de aplicación por medio de un Real Decreto en 2004.
- h) LOE, Ley Orgánica de Educación (2006). El ejecutivo de Rodríguez Zapatero elaboró la LOE, que entre otras novedades introdujo la asignatura de Educación para la Ciudadanía. La Religión era de oferta obligatoria para los centros y voluntaria para los alumnos.
- i) LOMCE, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (10 de octubre del 2013). Conocida también como Ley Wert (por Ministro de Educación, que la impulsó), esta ley nace con una gran controversia, ya que ha generado el rechazo de la comunidad educativa así como de las comunidades autónomas no gobernadas por el partido del Gobierno.

Pese a que en España no se ha conseguido un pacto nacional en materia educativa hasta el momento actual, los datos en educación han mejorado a la par que el desarrollo socio-económico del país, si bien no alcanzan los niveles esperados en relación a los recursos económicos y personales empleados, comparándolos con otros países de nuestro entorno, lo que tiene que llevar, sin ningún género de dudas a continuar investigando en todos los ámbitos implicados en el proceso educativo.

1.1.2 Panorama educativo actual

El último estudio elaborado por la OCDE (2012, 2013a,b) como los datos y cifras del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes sobre el curso 2012/2013 (2013), nos permiten confeccionar la siguiente radiografía del Sistema Educativo actual.

La población adulta española con estudios superiores en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se ha incrementado desde el año 2000 en 16

puntos porcentuales, aunque todavía es necesario acortar la distancia con respecto a las medias de la OCDE y de la UE21. A pesar de los avances de la última década, España sigue estando entre los países con mayor población que solo ha alcanzado un nivel de estudios que no supera la primera etapa de Educación Secundaria (un 46% de la población adulta), hecho que difiere significativamente de la media de la UE21 (24%) y de la OCDE (25%).

La diferencia entre la proporción de jóvenes con Educación Terciaria y la de adultos con el mismo nivel educativo es de 29 puntos porcentuales en el caso de las mujeres e inferior para los hombres (12 puntos), diferencias mayores que en el promedio de la OCDE. Los jóvenes alcanzan estudios bastante más altos que sus progenitores.

En España, el 14,1% de la población adulta ha superado el Bachillerato, mientras que el 8,4% ha realizado un programa de Formación Profesional de grado medio en su lugar, porcentajes ambos muy pequeños de la población adulta. En total, solo el 22,5% ha superado la segunda etapa de Secundaria y postsecundaria no Terciaria, cifra por debajo de la media de la OCDE (45,9%). Tanto el porcentaje de población con estudios con orientación general como el porcentaje que tiene estudios con orientación de formación profesional, son bajos en comparación con el resto de países analizados, lo que podría explicarse por el elevado número de personas que no se gradúan en el nivel educativo de la ESO.

España se encuentra entre los países con índices de escolarización en Educación Infantil más elevados, superando de forma llamativa al promedio de la OCDE y al de la UE21, sobre todo en el tramo hasta los 2 años. Esto podría explicarse por los problemas de conciliación familiar que lleva a las familias a escolarizar a los niños a edades más tempranas.

El alumnado extranjero ha ido aumentando significativamente hasta el curso 2010-2011 que se estabiliza. Seguramente en los próximos años sufra un descenso, ya que muchos inmigrantes están volviendo a sus países de origen.

En España el 53% de los adultos jóvenes accedieron en 2011 a Programas Terciarios de tipo A (universitarios), 7 puntos porcentuales menos que la media de la OCDE y 6 menos que la UE21. En 2011, la tasa de acceso en la Educación Terciaria de tipo B (Formación Profesional Superior en el caso de España) alcanza el 28%, cifra superior a los promedios de la OCDE (19%) y de la UE21 (15%).

La tasa de titulación universitaria, según la CINE 5A (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación), en España en 2011 es del 32%, lo que significa un crecimiento de 8 puntos porcentuales desde el año 1995. Por encima se encuentran las tasas del promedio de la OCDE (39%) y de la UE21 (41%), las cuales han crecido de forma más significativa desde 1995, 19 y 23 puntos, respectivamente.

La población de 25 a 64 años con un mayor nivel de formación presenta una mayor tasa de ocupación y una menor tasa de desempleo, así como un nivel salarial más elevado. Tanto en España, como en la OCDE y en la UE21. El nivel formativo condiciona tanto las posibilidades de conseguir empleo como el nivel salarial al que se aspira. En España las personas con estudios Terciarios ganan un 40% más que las que han finalizado la segunda etapa de Educación Secundaria y un 60% más que las que han completado la primera etapa de Educación Secundaria o un nivel inferior.

En cuanto a la discriminación salarial por razón de sexo para el mercado de trabajo español, Simón (2006) señala que el diferencial salarial entre hombres y mujeres resulta significativamente influida por la segregación de mujeres en ocupaciones y empresas que pagan salarios relativamente bajos, aunque hay estudios que encuentran que incluso tras controlar este hecho continúa existiendo una notable brecha salarial a favor de los hombres (De la Rica, 2003).

La financiación del sistema educativo público español es superior a la del promedio de la OCDE y de la UE21 en todos los niveles educativos: Infantil, Primaria, Secundaria y Terciaria. En relación a otros países de la OCDE, las tasas que han de pagar los estudiantes Universitarios en España son en

general bajas. A pesar de estas bajas tasas, el porcentaje de jóvenes que estudia en la universidad es limitado en comparación con la OCDE y la UE.

El número total de horas de clase obligatorias para los alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria, en casi todas las edades, en España, es superior al promedio de la OCDE y de la UE21. Las horas de instrucción por materia, como porcentaje del número total de horas obligatorias, no presentan grandes diferencias con las del alumnado de la OCDE y UE21. En España el tamaño real de la clase que se define como la ratio entre el número de alumnos y el número de grupos es similar al de la OCDE y de la UE21 en los colegios públicos, tanto en Educación Primaria como en la primera etapa de Educación Secundaria. Actualmente se ha elevado el ratio de alumnos.

El número de profesores en España ha ido aumentando en todos los niveles educativos hasta el año 2011, momento en el cual, con motivo de la crisis económica, su número ha ido disminuyendo. El salario de los profesores en España también se ha visto afectado por la crisis económica, sin embargo sigue siendo superior al salario medio de los países de la OCDE y de la UE en todas las etapas educativas.

En España, el número de horas de enseñanza al año en las instituciones públicas es más alto que en el promedio de la OCDE o de la UE21 tanto en Educación Primaria, como en Educación Secundaria. Asimismo, la proporción que representan las horas de enseñanza en el horario total de trabajo de los profesores está por encima de las de la OCDE y de la UE21.

En España, un 56% de los profesores en Educación Primaria tienen más de 40 años, mientras que en Educación Secundaria un 66% de los profesores están en este grupo de edad. La gran mayoría de los profesores son mujeres en todos los niveles educativos inferiores a la Educación Terciaria. En cambio, en Educación Terciaria, las mujeres profesoras están en minoría con respecto a los hombres, al igual que en los otros países de la OCDE. Respecto a la presencia de las mujeres en el profesorado universitario, en el año 2008 en España, la proporción femenina en la categoría de catedráticos era de un 15%

(en los Estados Unidos era de un 26% y en la UE25 de un 18%), mientras que en la categoría de profesores titulares era de un 34%, cifra muy similar a los Estados Unidos y a la UE25.

1.2 La Formación Profesional en España

La Formación Profesional, como parte integrante del sistema educativo, no ha quedado al margen de todas las reformas legislativas y desde hace unos años se ha pretendido darle la importancia que merece; el problema de nuevo ha sido la falta de consenso, la grave crisis económica y la falta de recursos que afectan al empuje definitivo.

Homs (2008), director ejecutivo de la obra social de La Caixa, destacó que desde el punto de vista social y económico, es necesario un buen sistema de Formación Profesional para que las empresas dispongan de trabajadores cualificados que permitan su supervivencia y progreso, en un entorno cada vez más competitivo y global.

La Formación Profesional, entendiéndola según Tissot (2004) como aquella formación dirigida directamente al desarrollo de una profesión u oficio determinado, ha demostrado desempeñar un papel de gran importancia en el futuro profesional de los individuos, la competitividad de las empresas e incluso en el desarrollo de los países, si bien los esfuerzos son insuficientes y más en un entorno socio-económico tan adverso. Hay que resaltar esta importancia, de tal manera que buena parte del funcionamiento de las economías y de las sociedades depende, en gran parte, del esfuerzo que se realice en la Formación Profesional.

En España, la Formación Profesional se caracteriza por (Homs, 2008):

- El retraso con respecto a otros países. Hasta 1990, no aparece La Ley Orgánica general del Sistema educativo (LOGSE), que pone las bases de una Formación Profesional moderna.

- La influencia del entorno europeo, que tiene que ver con la entrada de España en la Unión Europea.
- La complejidad que supuso la descentralización del sistema de formación del Ministerio de Educación a las comunidades autónomas.
- Los requerimientos de la sociedad del conocimiento y las nuevas tecnologías que exigen un esfuerzo adicional.
- Un marco actual de cambios en las leyes de educación, nuevos currículos en los ciclos formativos y el replanteamiento de la formación profesional dual, con la formación de los alumnos en empresas.

1.2.1 Breve repaso a la Formación Profesional en España

La Formación Profesional en España, según Merino (2005), ha estado condicionada por las condiciones socio-económicas de la época. Mientras que en otros países de Europa se producían importantes desarrollos industriales, en España, el escaso tejido industrial hizo que no se contara con el Estado de la época y los trabajadores aprendieron “en casa” la cualificación que necesitaban. Y este modelo de auto-organización por parte de las empresas ha marcado la evolución de la Formación Profesional.

En la España de la dictadura, la Formación Profesional, se desarrollaba en un entorno privado y benéfico, por lo que siempre se consideró una Formación Profesional para la educación de las clases populares y pobres, y no como una necesidad del sistema productivo para dotarse de la mano de obra cualificada necesaria.

En la década de los sesenta, se aplica el nuevo modelo de Formación Profesional pero con pocos fondos públicos, quedando en manos de órdenes religiosas, el sindicato vertical y las grandes empresas que necesitaban mano de obra cualificada, y crearon sus propias empresas de aprendices. La España de esa época era un país con bajísimos niveles de educación y sin prácticamente Formación Profesional, con una industria en plena expansión. El modelo de Formación Profesional basado en “los aprendices” fue ampliamente

reconocido por las empresas y la población; era una manera de formar a las clases trabajadoras para ocupar mandos intermedios en las empresas.

La Ley General de Educación de 1970, intentó la modernización y la recogida de las nuevas corrientes europeas y propuso la renovación del modelo de Formación Profesional que existía en ese momento. Se diseñaron tres vías para la formación profesional: la FP I que era obligatoria para los que no obtuvieran el título de Graduado Escolar; la FP II a la que se accedía al acabar el BUP; y la FP III que no llegó nunca a implantarse. En ese momento la Formación Profesional no era lo prioritario, sino que se extendiera la Educación Primaria y se prolongara el tiempo de escolarización añadiendo algunos elementos de formación profesional.

Debido a la escasa claridad de este Sistema Educativo, la Formación Profesional sufrió un importante desprestigio en estos años. Mientras tanto en Francia y Alemania se llevaban a cabo reformas para implantar los sistemas modernos de Formación Profesional, se valoraba la profesionalización del trabajo y la competitividad de las economías.

En 1990, con la LOGSE se intenta una nueva reforma modernizadora de la FP, y en plena democracia aparece la primera gran crisis económica llegando el desempleo a alcanzar el 21%, lo que empujó a muchos jóvenes a seguir estudiando, aumentando considerablemente el nivel educativo de la población española. La LOGSE sentó las bases para un planteamiento moderno de la FP, pero todavía era una estructura demasiado rígida en su organización. La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), pretendió flexibilizar el paso de unos niveles formativos a otros y adaptarlos a los nuevos tiempos, incluyendo una formación continua a lo largo de la vida. Además, la LOGSE planteaba el problema de la salida para los jóvenes que no conseguían superar los dos años de alargamiento de la escolarización y terminaban, después de diez años de escolarización en el Sistema Educativo, sin ninguna titulación ni preparación para incorporarse al mercado de trabajo, lo que llevó a unos índices altísimos de abandono prematuro del Sistema Educativo.

A comienzos del siglo XXI, en España empieza a organizarse una Formación Profesional dentro del Sistema Educativo diseñada sobre cimientos modernos, que es considerada en el mercado de trabajo y apreciada por los jóvenes, sobre todo en los ciclos formativos de grado superior, y que en estos últimos años se han conseguido datos muy positivos en cuanto a inserción laboral de los jóvenes que acaban sus ciclos formativos: en 2001 solo el 10-12% de los graduados estaban desempleados (Instituto Nacional de Estadística, 2005). Aun así, en España los estudiantes prefieren elegir Bachillerato (57%) frente a los estudiantes que eligen ciclos formativos (42,5%), lo que conlleva que exista un nivel elevado de población con Educación Superior, pero globalmente presente un déficit muy importante de cualificación en los niveles intermedios.

1.2.2 Estado actual de la Formación Profesional

Las enseñanzas de la Formación Profesional del Sistema Educativo se dividen en módulos profesionales específicos de Formación Profesional básica, ciclos formativos de grado medio y ciclos formativos de grado superior.

Estas enseñanzas, que deben responder a un perfil profesional, se estructuran en módulos profesionales de duración variable y se organizan de manera que permitan la conciliación del aprendizaje de las personas con otras actividades y responsabilidades. Así mismo, se adaptan al alumnado con necesidades específicas brindándole un apoyo educativo para que se garantice su acceso, permanencia y progresión en estas enseñanzas.

Teniendo en cuenta el problema del desempleo juvenil que existe en España, muchos jóvenes y personas de mediana edad que no consiguen acceder a un puesto de trabajo, se matriculan en los ciclos formativos, lo cual ha supuesto un aumento en el número de matriculados, atraídos también por el elevado porcentaje de contratación que tienen los estudiantes. El crecimiento de la demanda, tanto por parte de los alumnos como de las empresas, se ve compensado con el aumento de los estudios y de las plazas. Actualmente los

estudios de Formación Profesional están reconocidos como uno de los más cualificados y destacan de ellos las prácticas que se realizan en empresas (Formación en Centros de Trabajo), que permiten incorporar a la formación aspectos que no podrían trabajarse en el aula y que aumentan la probabilidad encontrar trabajo.

A continuación para completar el análisis de la Formación Profesional se muestran los datos y cifras de la Formación profesional, del último informe del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, relativos al 2012-2013 (MECD, 2013).

Evolución del alumnado matriculado en Formación Profesional

	2001-2002	2006-2007	2011-2012
TOTAL	451.025	453.543	613.170
Ciclos Formativos de Grado Medio (presencial)	210.750	232.653	301.772
Ciclos Formativos de Grado Medio a distancia	872	2.571	9.492
Ciclos Formativos de Grado Superior (presencial)	208.935	212.802	278.154
Ciclos Formativos de Grado Superior a distancia	1.172	5.517	23.752
F.P.II	29.296		

Alumnado de Formación Profesional por comunidad autónoma.**Curso 2011-2012**

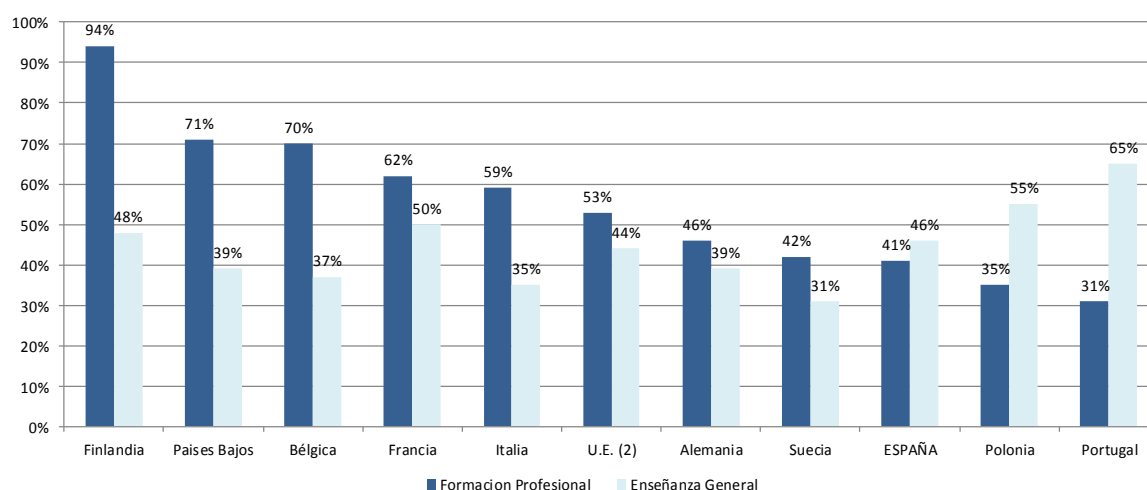
	Total	Ciclos Formativos Grado Medio		Ciclos Formativos Grado Superior	
		Presencial	Distancia	Presencial	Distancia
TOTAL	613.170	301.772	9.492	278.154	23.752
Andalucía	110.022	59.771	341	45.900	4.010
Aragón	17.433	9.025	205	7.843	360
Asturias (Principado de)	13.091	5.894	847	5.557	793
Balears (Illes)	10.225	5.964	413	3.491	357
Canarias	28.466	13.236	1.852	10.548	2.830
Cantabria	9.002	4.417	491	3.725	369
Castilla y León	33.258	16.440	1.002	14.413	1.403
Castilla-La Mancha	25.657	13.377	242	10.681	1.357
Cataluña	110.679	52.913	2.568	48.738	6.460
Comunitat Valenciana	74.012	37.117	192	34.646	2.057
Extremadura	14.263	7.336	356	5.589	982
Galicia	38.775	18.841	348	19.282	304
Madrid (Comunidad de)	67.082	29.753	196	35.606	1.527
Murcia (Región de)	16.685	8.663	136	7.597	289
Navarra (Comunidad Foral de)	6.980	3.459	99	3.333	89
País Vasco	30.391	12.196	76	17.919	200
Rioja (La)	4.315	2.171	-	2.006	138
Ceuta	1.504	576	128	676	124
Melilla	1.330	623	-	604	103

Tablas 1 y 2. Alumnos matriculados en Formación Profesional y por Comunidad Autónoma (MECD, 2013).

Alumnado matriculado en Ciclos Formativos de F.P. por familia profesional, sexo y forma de acceso. Curso 2010-2011

	Grado Medio			Grado Superior		
	Total	% Mujeres	% Alumnos que acceden con Prueba de Acceso	Total	% Mujeres	% Alumnos que acceden con Prueba de Acceso
TOTAL	289.568	45,2	17,4	266.012	49,6	20,6
Actividades Agrarias	6.210	13,7	21,8	4.882	20,9	29,0
Actividades Físicas y Deportivas	5.950	23,0	16,5	12.147	23,6	17,7
Actividades Marítimo-Pesqueras	1.594	7,0	17,8	1.437	9,3	25,7
Administración	49.162	70,3	16,1	45.315	69,9	23,4
Artes Gráficas	2.995	40,1	14,3	1.768	45,9	13,0
Comercio y Marketing	12.710	63,4	17,4	13.544	49,9	19,5
Comunicación, Imagen y Sonido	3.111	49,5	15,2	11.048	37,4	13,3
Edificación y Obra Civil	649	4,8	24,8	8.729	30,6	16,0
Electricidad y Electrónica	31.093	2,5	21,8	21.879	5,3	27,5
Fabricación Mecánica	10.928	2,9	22,0	6.095	8,5	27,1
Hostelería y Turismo	13.894	37,7	18,3	11.677	31,2	16,6
Imagen Personal	19.066	94,8	14,1	5.525	96,0	14,0
Industrias Alimentarias	2.987	45,6	17,5	6.053	86,3	21,6
Informática	24.195	12,5	17,9	24.958	14,1	21,8
Madera y Mueble	2.741	5,3	26,8	574	12,4	33,2
Mantenim. y Servicios a la Producción	11.798	1,9	18,0	9.862	16,9	25,1
Mantenim. de Vehículos Autopropulsados	25.742	2,0	20,8	7.989	2,5	29,9
Química	2.950	60,2	14,8	5.671	52,4	15,1
Sanidad	47.756	82,1	13,5	33.513	75,6	17,5
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	13.366	89,1	13,8	31.647	89,1	17,0
Textil, Confección y Piel	637	87,9	13,6	673	88,7	4,0
Vidrio y Cerámica	34	29,4	-	52	36,5	-
Energía y Agua	-	-	-	974	8,9	25,1

E. Secundaria segunda etapa: Comparación de las tasas de titulados en Formación Profesional y en E. General⁽¹⁾. Países Unión Europea - 2009



(1) La población que obtiene titulaciones de formación profesional y de enseñanza general (bachillerato) se incluye en ambas categorías.

(2) Media de los 19 países de la U.E. que forman parte de la OCDE.

Tabla 3 y Gráfico 1. Alumnos matriculados por familia profesional y comparativa con países de la Unión Europea (MECD, 2013).

Las familias profesionales más demandadas por los alumnos actualmente son Administración y Gestión, Sanidad, Electricidad y Electrónica. El currículo de los ciclos formativos incluye siempre un módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo, cuya superación es requisito imprescindible para obtener el título.

El módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo (FCT) tiene carácter formativo, y no laboral y, por tanto, no conlleva relación contractual entre el alumno y la empresa. El estudiante no ocupa un puesto de trabajo, sino que pasa por distintas ocupaciones, de acuerdo con el plan de formación que hayan diseñado para él, conjuntamente el tutor del centro educativo y su tutor en la empresa. Pueden quedar exentos de la realización de este módulo profesional quienes acrediten una experiencia laboral relacionada con los estudios profesionales que están cursando. El módulo profesional de Formación en Centros de Trabajo debe cursarse una vez alcanzada la evaluación positiva en todos los módulos profesionales realizados en el centro educativo. En la evaluación de este módulo profesional colabora con el tutor del centro educativo, el tutor designado por el correspondiente centro de trabajo para el periodo de estancia del alumno. Dicho módulo profesional se califica como apto o no apto. Este módulo se realiza al final del ciclo formativo y supone un 25% del tiempo de enseñanza de dicho ciclo.

La nueva Formación Profesional Dual, pretende que los alumnos estén un 75% del tiempo de enseñanza del ciclo en las empresas. La dificultad reside en que la mayoría del entramado empresarial en España, lo constituye la pequeña y mediana empresa, y al no contar con una potente estructura industrial, la incorporación de los alumnos podría resultar más complicada

La situación en la Comunidad de Madrid, no dista del panorama nacional antes descrito (CAM, 2014).

Alumnos matriculados en Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior, por familias profesionales.

C.F. Grado Medio											
	2011-2012	2012-2013	Distribución porcentual (2012-2013)	Variación			2011-2012	2012-2013	Distribución porcentual (2012-2013)	Variación	
				Absoluta	Porcentaje					Absoluta	Porcentaje
Total	29.949	31.153	100%	1.204	4,0%		37.133	37.980	100%	847	2,3%
Actividades Físicas y Deportivas	304	387	1,2%	83	27,3%		2.417	2.692	7,1%	275	11,4%
Administración y Gestión	5.407	5.869	18,8%	462	8,5%		4.887	4.900	12,9%	13	0,3%
Agraria	95	114	0,4%	19	20,0%		193	179	0,5%	-14	-7,3%
Artes Graficas	575	561	1,8%	-14	-2,4%		498	516	1,4%	18	3,6%
Comercio y Marketing	962	903	2,9%	-59	-6,1%		2.216	2.366	6,2%	150	6,8%
Edificación y Obra Civil							711	623	1,6%	-88	-12,4%
Electricidad y Electrónica	3.771	3.774	12,1%	3	0,1%		2.537	2.538	6,7%	1	0,0%
Fabricación Mecánica	805	793	2,5%	-12	-1,5%		513	540	1,4%	27	5,3%
Hostelería y Turismo	1.285	1.339	4,3%	54	4,2%		1.755	1.887	5,0%	132	7,5%
Imagen Personal	2.197	2.263	7,3%	66	3,0%		965	893	2,4%	-72	-7,5%
Imagen y Sonido	621	682	2,2%	61	9,8%		3.057	2.917	7,7%	-140	-4,6%
Industrias Alimentarias	162	184	0,6%	22	13,6%		105	122	0,3%	17	16,2%
Informática y Comunicaciones	3.275	3.334	10,7%	59	1,8%		4.413	4.644	12,2%	231	5,2%
Instalación y Mantenimiento	663	680	2,2%	17	2,6%		431	407	1,1%	-24	-5,6%
Madera, Mueble y Corcho	161	165	0,5%	4	2,5%		44	43	0,1%	-1	-2,3%
Química	244	229	0,7%	-15	-6,1%		560	587	1,5%	27	4,8%
Sanidad	5.668	6.074	19,5%	406	7,2%		4.757	4.761	12,5%	4	0,1%
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	813	857	2,8%	44	5,4%		5.546	5.867	15,4%	321	5,8%
Textil, Confección y Piel	60	54	0,2%	-6	-10,0%		171	185	0,5%	14	8,2%
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	2.881	2.891	9,3%	10	0,3%		1.357	1.313	3,5%	-44	-3,2%

Tabla 4. Alumnos matriculados en grado medio y superior por familias profesionales (CAM, 2014).

Alumnos matriculados en Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) por modalidad

	2011-2012	2012-2013
Total	10.354	9.933
PCPI Modalidad General	8.016	7.529
PCPI Aulas Profesionales	1.049	1.106
PCPI Aulas Profesionales - Adultos	235	339
PCPI Modalidad Especial	652	626
PCPI Transición al Empleo	402	333

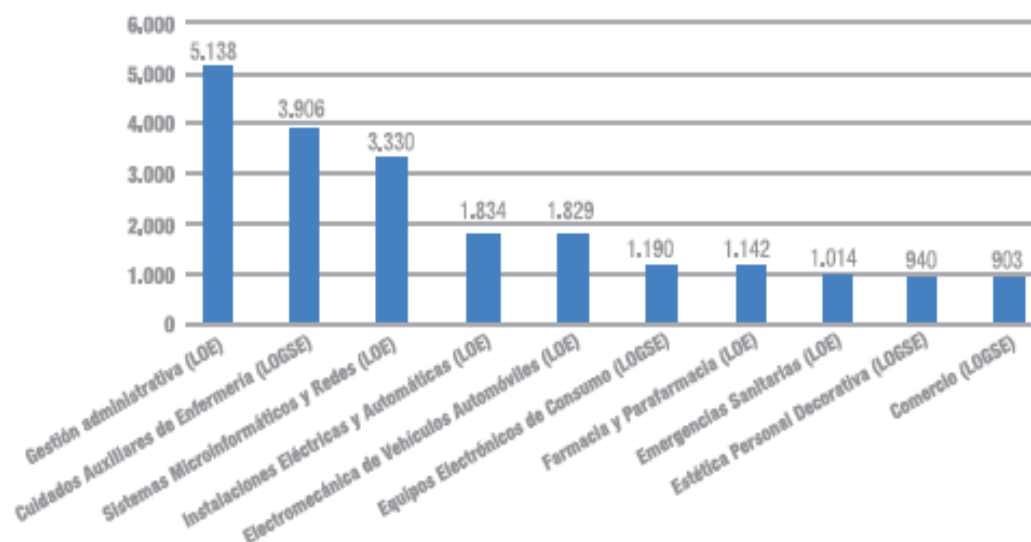
Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

Alumnos matriculados en Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), por perfiles profesionales. Modalidad General

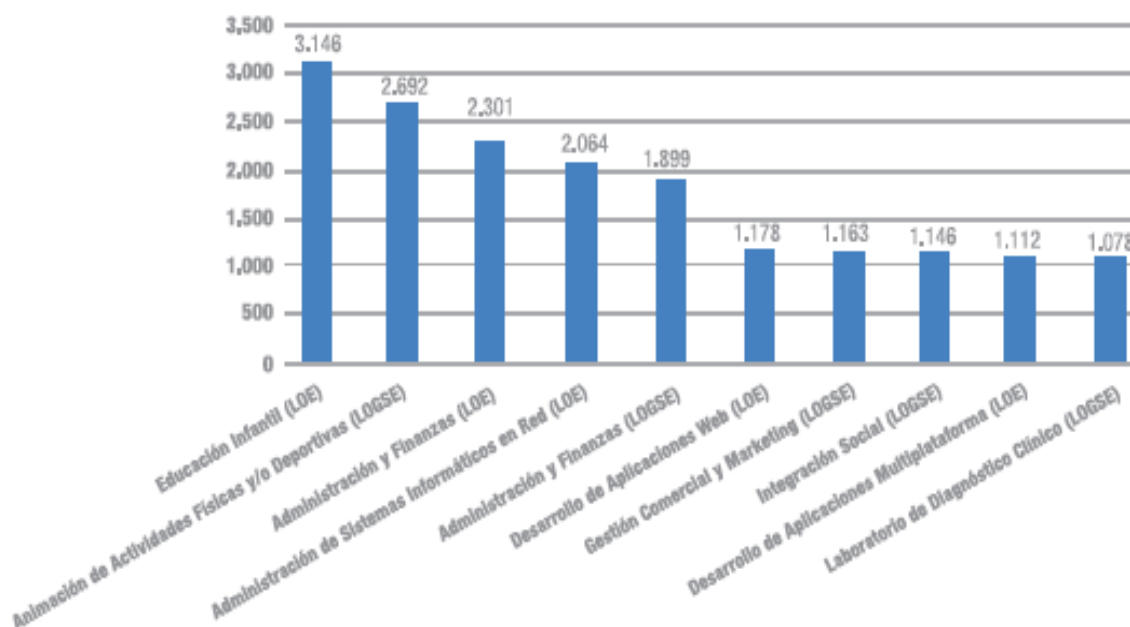
Alumnos	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Total	8.104	8.016	7.529
Módulos voluntarios	1.800	1.880	1.460
Perfiles profesionales	6.304	6.136	6.069
Servicios auxiliares en administración y gestión	1.424	1.300	1.248
Operaciones auxiliares en sistemas microinformáticos	980	1.015	1.047
Operaciones auxiliares de montaje de instalaciones de edificios	955	886	800
Operaciones auxiliares en mantenimiento de vehículos	775	792	748
Servicios auxiliares de peluquería	573	574	556
Operaciones auxiliares en fabricación por mecanizado	328	301	307
Actividades auxiliares de comercio	259	252	297
Servicios auxiliares de estética	197	207	234
Servicios auxiliares de restaurante y bar	184	188	210
Operaciones de fontanería y calefacción-climatización	215	205	173
Operaciones auxiliares en carpintería y mueble	132	128	130
Operaciones básicas de cocina	106	112	114
Operaciones básicas de reprografía	66	69	78
Actividades auxiliares en viveros, jardines y centros de jardinería	45	46	47
Operaciones básicas de pisos y alojamientos	30	34	32
Arreglos y adaptaciones de prendas y artículos en textil y piel	20	19	19
Ayudante de instalaciones eléctricas de viviendas	-	-	17
Operaciones auxiliares de revestimientos continuos en construcción	15	8	12

Tablas 5 y 6. Alumnos matriculados en formación profesional básica (CAM, 2014).

C.F. Grado Medio



C.F. Grado Superior



Gráficos 2 y 3: Alumnos matriculados en grado medio y superior según la familia profesional (CAM, 2014).

1.2.3 El profesorado de Formación Profesional

El profesorado de Formación Profesional está formado por profesores de Enseñanza Secundaria, que son licenciados universitarios y que normalmente imparten la formación teórica de los ciclos formativos, y Profesores Técnicos de Formación Profesional, que son personas que han obtenido una titulación universitaria o formación profesional de la familia en la que imparten clase y suelen dar las clases prácticas.

Para comprender la situación del profesorado, hay que tener en cuenta que la educación en España ha estado sometida a lo largo de décadas a múltiples debates sobre los títulos, diseños curriculares, planes de estudio, etc. De hecho se puede decir que España tiene una reforma educativa casi para cada una de las legislaturas y la formación profesional no escapa a estas continuas indefiniciones. La falta de información rigurosa, ya que actualmente no se cuenta con un programa consensuado, afecta lógicamente al colectivo del profesorado de Formación Profesional.

A continuación para completar el estudio del profesorado, se muestran datos referentes al número de profesores en activo en las distintas enseñanzas y de los distintos centros según su titularidad.

Profesores que imparten enseñanzas en Centros de Régimen General por cuerpo-categoría, titularidad del centro y sexo. Curso 2012-2013

Total	Varones	Mujeres	Total
Total	22.213	64.886	87.099
Centros Públicos	11.991	36.335	48.326
Maestros	4.350	19.657	24.007
Profesores de E. Secundaria	5.695	9.293	14.988
Profesores Técnicos de F.P.	1.136	1.058	2.194
Otros Profesores	810	6.327	7.137
Centros Concentrados y Privados	10.222	28.551	38.773

Fuente: Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

Distribución de profesores por sexo en centros de Enseñanzas de Régimen General según cuerpo-categoría y titularidad. Curso 2012-2013

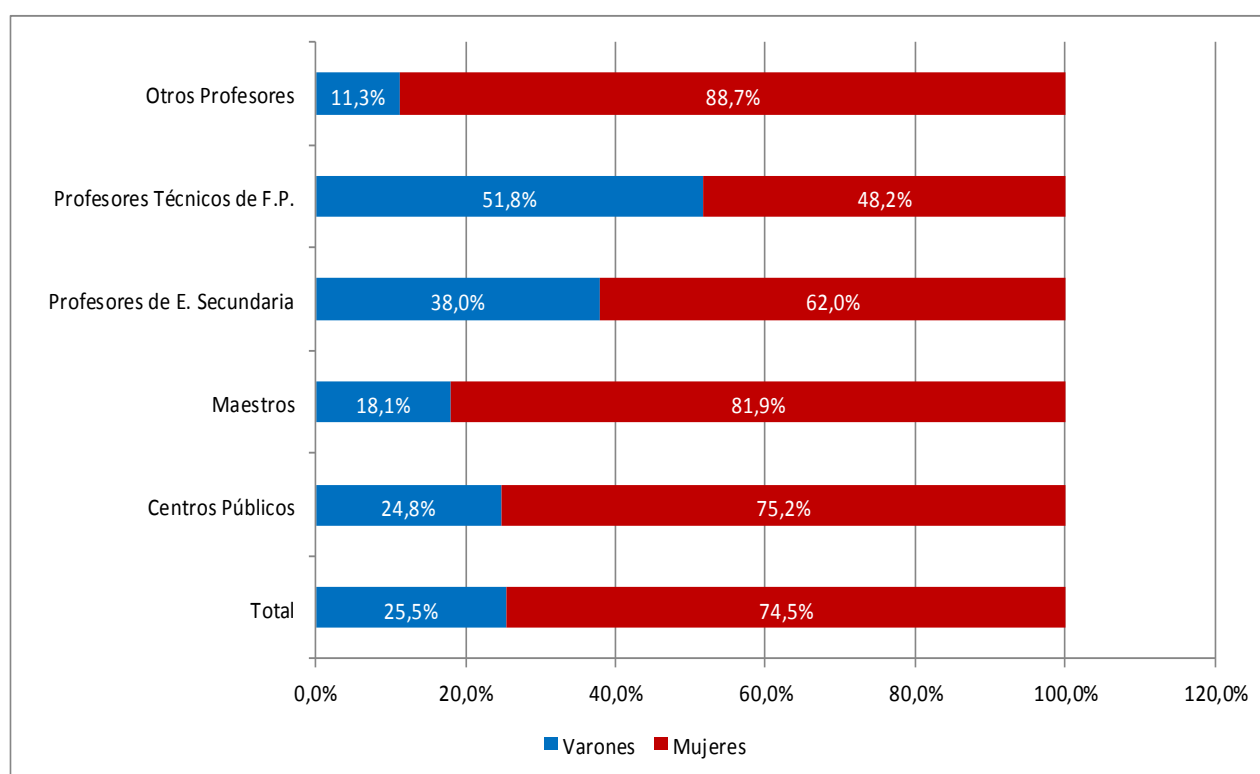


Tabla 7 y Gráfico 4. Datos del profesorado de la Comunidad de Madrid (CAM, 2014).

1.2.4 El Futuro de la Formación Profesional

En la actualidad, como apuntan Renés y Castro (2013), la Formación Profesional en toda Europa está viviendo un proceso de reflexión y de cambio para adaptarse a los nuevos retos de una economía postindustrial, progresivamente globalizada, que se adentra en la llamada sociedad del conocimiento. La sociedad actual es sumamente competitiva, no escapa a la globalización y obliga a la movilidad laboral. Como señala Lorente (2011), los trabajadores se ven obligados a responder a las nuevas necesidades de un sistema productivo en constante evolución.

Además hay que tener en cuenta que las previsiones indican que para el año 2020, el 50% de los empleos requerirán una cualificación profesional de grado medio, frente a un 35% una de grado superior (Chacón y Lloret, 2011). Por ello entre las líneas estratégicas para el futuro de la Formación Profesional aparece la necesidad de fomentar la excelencia, la calidad y la adecuación de la Formación Profesional con el mercado laboral, haciendo de este tipo de formación una opción de aprendizaje atractiva.

Entre los retos más apremiantes para la Formación Profesional actual, Renés y Castro (2013) señalan los siguientes:

- Incrementar el número de matriculados en la Formación Profesional, potenciando la imagen social de estos estudios, concediéndole una importancia política y social similar a la que tiene en otros países europeos, lo que podría aumentar el número de ciudadanos que obtuvieran el título de Formación Profesional en el nivel de enseñanza postobligatoria.
- Reducir la tasa de abandono escolar prematuro. En España, según datos recogidos por el INE en el año 2011, la tasa de abandono educativo temprano era de un 31,0% para los varones y un 21,9% para las mujeres, teniendo que reducirse a menos del 10% para cumplir con los objetivos europeos. Tal y como señala Roca (2010), los datos del

abandono escolar en España son los segundos más elevados después de Malta y esto tiene que ver con el escaso desarrollo de la Formación Profesional en el pasado. Disminuir esta cifra se convierte en una prioridad a lograr para el año 2020.

- Acercar la Formación Profesional a todos los ciudadanos, de cualquier edad y condición, a través de ofertas flexibles. En este sentido, es crucial la construcción de puentes que nos dirijan hacia la formación a lo largo de la vida, no sólo con actuaciones encaminadas a prevenir el abandono escolar temprano, sino también destinadas a favorecer el retorno al sistema educativo de aquellas personas que han abandonado sus estudios.

Capítulo II. La autoeficacia

2.1 Concepto de autoeficacia

El concepto de autoeficacia fue desarrollado por Albert Bandura, dentro de la teoría social cognitiva. Según Bandura (1977), cualquier tipo de actividad no tendrá éxito hasta que la persona llegue a la conclusión de dominar o controlar la situación, es decir, creerse capaz o lo que es lo mismo, sentirse que es eficaz para lograrlo. Este concepto, que a priori parece muy simple, ha alcanzado una relevancia especial en la psicología contemporánea teórica y práctica, y se ha estudiado en múltiples áreas del comportamiento humano (salud, empresa, deporte, educación).

La aparición de la teoría social cognitiva, puso el foco de atención en la influencia del aprendizaje observacional, la experiencia vicaria y las autocreencias en el comportamiento humano. El núcleo central de la teoría social cognitiva es la idea de que el funcionamiento humano es el producto de múltiples influencias que interaccionan dinámicamente (Pajares, 2006).

2.1.1 El determinismo recíproco

El modelo de Bandura de cómo viene determinado el comportamiento humano es lo que el autor llama “determinismo recíproco”, y explica a través de tres factores (Bandura, 1986): los personales, las experiencias y los condicionantes del medio, que influyen bi-direccionalmente los unos a los otros. Dentro de los factores personales incluimos: la información biológica, afectiva y cognitiva.

Cada persona tiene creencias acerca de sus propias habilidades, así como ideas del resultado que puede obtener en cada situación, desarrollando unas percepciones sobre sus habilidades y sus limitaciones. Las creencias de una persona acerca de sus habilidades personales se forman de su experiencia previa, de la respuesta que obtiene de su propio desempeño y esto influye en su comportamiento futuro, de tal manera que la persona es el resultado y

origen a la vez de su propia conducta, bajo la influencia de su personalidad y del ambiente que le rodea, pudiendo tomar las riendas de sus acciones, en un constante determinismo recíproco.

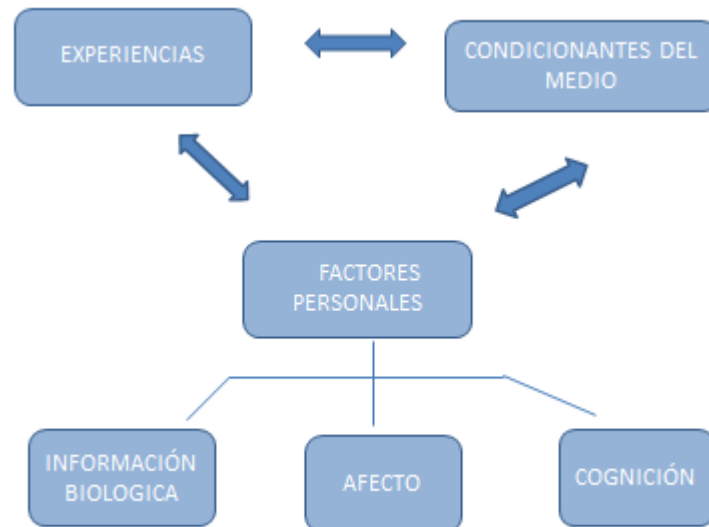


Figura 1. Modelo de determinismo recíproco.

El término agencia personal también viene descrito en la teoría social cognitiva, entendiéndolo como la capacidad para actuar y producir cambios en el comportamiento humano. La agencia implica la habilidad de actuar de forma distinta a la de influencia del entorno o cómo las situaciones tentadoras nos pudieran dictar. La agencia implica intencionalidad, y la intención precede a los actos y es la representación mental de un compromiso, de los cursos de acción (Bandura, 2001).

El poder de la agencia personal y la influencia de la autoeficacia en la forma de actuar de una persona, se basa en las capacidades del ser humano. Dichas capacidades proporcionan a las personas de los mecanismos cognitivos necesarios para regular sus propias conductas. Bandura (2000) describe cinco capacidades básicas del ser humano:

- Capacidad simbolizadora: Constituye un mecanismo que permite almacenar y manejar la información necesaria para guiar las futuras

actuaciones y prepararse para actuaciones futuras. Se podría decir que las personas imaginan su forma de actuar.

- Capacidad de previsión: Supondría la reacción hacia el entorno a través de la autorregulación de las conductas previstas. Las personas prevén los resultados y actúan en consecuencia; los posibles resultados se convierten en motivadores.
- Capacidad vicaria: Se refiere a la capacidad de aprendizaje mediante la observación de las conductas de otras personas y las consecuencias obtenidas. Permite aprender nuevas conductas mediante la codificación de lo observado.
- Capacidad autorreguladora: las personas regulan su comportamiento mediante la reflexión y permite cambios en las conductas.
- Capacidad reflexiva: las personas generan creencias sobre si mismas lo que permite un mayor conocimiento de ellas mismas y del entorno.

Por tanto la autoeficacia afecta al comportamiento humano, ya que las creencias de autoeficacia afectan a los pensamientos y a los sentimientos. Además la autoeficacia va a tener un papel fundamental en la elección del tipo de tareas a desarrollar, el esfuerzo y persistencia a emplear, y las estrategias que se van a desplegar para la consecución de un objetivo. Cuanta más elevada sea la percepción de autoeficacia, más vigorosos y persistentes serán los esfuerzos que se realicen para resolver una tarea determinada.

Siguiendo con el concepto, Bandura (2000) explica tres modelos distintos que representan la agencia: (i) la agencia personal, que representaría los actos que una persona hace intencionadamente; (ii) la agencia representada, que es cuando una persona cede el control de sus actos a otra persona que cree que tiene más habilidad, o si piensa que la tarea que le ocupa tiene especial dificultad y no quiere adquirir la responsabilidad de tomar las riendas; y (iii) la agencia personal colectiva, cuando la responsabilidad es compartida con otras personas y la creencia emerge del grupo.

Después de más de treinta años de investigación sobre la teoría de la autoeficacia, no dejan de aparecer nuevos estudios que confirman que las

personas que gozan de altos niveles de autoeficacia son más resolutivas y consiguen más éxitos que aquellas que tienen bajas expectativas de eficacia personal (Garrido, 2008).

2.1.2 La autoeficacia y otros conceptos relacionados

La autoeficacia es un estado psicológico en que la persona se juzga a sí misma “capaz” de realizar una tarea en unas determinadas circunstancias y a un determinado nivel de dificultad. La autoeficacia es, por tanto, un juicio de capacidad (Bandura, 1977). Cualquier cambio en la conducta de un sujeto, independientemente de las estrategias que utilice, solo se podrá conseguir si dicho sujeto se considera capaz.

Bandura identificó un aspecto importante de la conducta humana, y es que las personas son las que crean sus autopercepciones acerca de su propia capacidad, y son ellas mismas las que se convierten en los medios por los que consiguen sus metas, es decir, el sujeto es el causante principal de su conducta. De esta forma, Bandura abandona la dictadura del objeto que dominó un gran periodo de la psicología con el conductismo y comienza a dar importancia al sujeto (Garrido 1993). Cada persona es protagonista de sus conductas y lo que es más importante, puede actuar sobre ellas.

Por tanto puede decirse, y aquí radica la importancia del concepto de autoeficacia en psicología, que las percepciones que tienen las personas acerca de sus propias capacidades son claves en su forma de actuar. De hecho, no basta con ser capaz, es preciso juzgarse capaz para desplegar las habilidades personales que un sujeto posee ante circunstancias muy diversas.

Además, el concepto de autoeficacia se basa en las creencias de las personas en sus propias capacidades para movilizar la motivación, los recursos cognitivos y el curso de acción necesarios para ejercer control sobre los acontecimientos de sus vidas (Bandura, 1988).

Siguiendo con lo anteriormente expuesto sobre el concepto de autoeficacia, hay que tener en cuenta que cualquier cambio que quiera hacer el sujeto en su conducta, sea cual sea el medio o estrategia que utilice, será posible en tanto en cuanto genere la sensación de juzgarse capaz.

Mediante la autoeficacia, el individuo al mismo tiempo va aprendiendo y tiene la capacidad para modificar su propia conducta y así mismo, incidir en el ambiente exterior, dando uno u otro valor a los distintos estímulos que recibe (Bandura, 1977). Pero hay que decir que no es lo mismo la capacidad medida en términos objetivos, que la creencia en la propia capacidad. Personas con las mismas capacidades medidas objetivamente, logran distintos resultados dependiendo de la percepción que tengan en su propia capacidad. Es importante tener capacidad, pero también es importante creérselo.

La percepción de autoeficacia de una persona no debe entenderse como un rasgo de su personalidad (Bandura, 2001), ya que la autoeficacia se irá modificando según distintos factores o circunstancias personales, lo que permite variar esa percepción de autoeficacia según las circunstancias del sujeto. Este aspecto es sumamente importante, ya que el hecho de que la percepción de autoeficacia determine el modo en que una persona realiza una tarea, y que sobre esa percepción de autoeficacia las personas puedan trabajar incentivándola, va a ser determinante en programas de intervención en múltiples áreas del comportamiento humano como la salud, la educación, el deporte, los negocios, etc.

De hecho las personas con altos niveles de autoeficacia tienden a interpretar las demandas y los problemas más como retos que como amenazas o sucesos incontrolables, atribuyen los fracasos a un esfuerzo insuficiente y suelen recuperar rápidamente la sensación de eficacia después del fracaso (Martinez y Salanova, 2006). La percepción de una elevada autoeficacia conduce a logros personales, reduce el estrés y hace a las personas menos vulnerables frente al desánimo.

La emoción forma parte inseparable de existencia del ser humano, ya que todo lo que se hace, incluso lo que pueda parecer menos “afectivo”, como

el procesamiento cognitivo, ocurre en un determinado contexto emocional (Ashby, Isen y Turken, 1999). La influencia de la emoción sobre los procesos cognitivos, podría estar mediada por la autoeficacia, es decir, por la creencia del individuo de que posee las capacidades para organizar y llevar a cabo las acciones necesarias para manejar una situación concreta.

La autoeficacia, por tanto, está muy ligada a la emoción y a la cognición, lo que implica que las personas basan parte de la evaluación sobre sus propias capacidades en estados emocionales. Los estados emocionales deprimidos disminuyen la autoeficacia y los estados emocionales positivos la incrementan (Bandura, 1990). Si a esto se añade que la autoeficacia determina las decisiones que se toman, las metas que se proponen, el esfuerzo que se invierte en la consecución de una tarea y el tiempo que se persiste en ella cuando se encuentran obstáculos, es lógico que un estado emocional específico, pueda a través de la autoeficacia, influir sensiblemente en la ejecución de las tareas que se realizan en ese mismo momento.

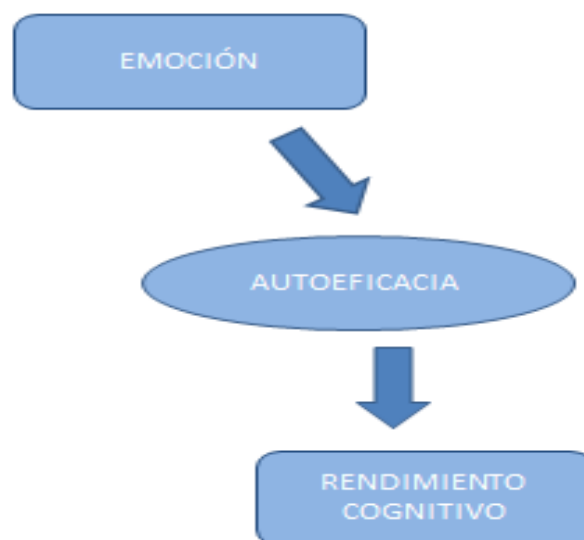


Figura 2. Influencia de los estados emocionales.

No se debe tampoco confundir autoeficacia con autoestima, y es importante diferenciarlas, ya que la autoestima es un juicio de autovaloración, es decir, la percepción que tiene una persona de sí misma, mientras que la autoeficacia es una creencia en la propia capacidad y no la capacidad misma

de la persona (Garrido, 1993). Es cierto que una baja percepción de autoeficacia en una determinada tarea puede no influir en la valoración que una persona tiene de sí misma (Woolfolk, 2004), pero por otro lado, sí hay evidencias de que las personas que perciben una baja eficacia para realizar un trabajo pueden presentar una autovaloración más baja de su persona (Rodríguez et al., 2009).

En relación al concepto de autoeficacia con el de autoconcepto, también hay elementos que los diferencian: el autoconcepto es una visión compuesta de uno mismo, es un constructo más estable y menos variable, mientras que la autoeficacia varía según el dominio, los niveles y las circunstancias de cada actividad.

Otro constructo significativo a distinguir es el locus de control. El locus de control nos da una idea de si la persona percibe que un acontecimiento se debe a su propia conducta o a causas externas a su propia conducta, indicando así un locus de control interno o externo respectivamente. En el caso de la autoeficacia, teniendo en cuenta su definición, se puede decir que el locus de control interno adquiere un papel muy relevante. Los sujetos con autoeficacia percibida baja, inseguros de sus capacidades, se esfuerzan menos o no se esfuerzan en absoluto ante las dificultades. Por el contrario los sujetos con una elevada autoeficacia se esforzarán más para dominar el desafío que las dificultades les presentan (Schunk, 1995).

La percepción elevada de autoeficacia conduce a logros personales, reduce el estrés y reduce la vulnerabilidad de las personas frente a la depresión, ya que las creencias de autoeficacia afectan a los pensamientos y a los sentimientos, a cómo se piensa y a cómo se siente. La conducta, los factores personales y los acontecimientos ambientales actúan como determinantes interactivos, y afectan al comportamiento de las personas.

2.1.3 Las fuentes de la autoeficacia

La autoeficacia se desarrolla a lo largo de la vida de las personas y aunque posee cierta estabilidad, es una variable psicológica que puede desarrollarse y potenciarse. Al tener tanta relevancia la creencia en la capacidad para el desempeño de cualquier actividad, y el hecho de que se pueda potenciar, ha llevado al estudio por numerosos investigadores de las fuentes de las que se alimenta la percepción de autoeficacia para poder trabajar sobre ellas. Pajares (1997) siguiendo en esta línea, señala que el funcionamiento humano es el producto de múltiples influencias que interaccionan dinámicamente.

El propio Bandura (1986) como otros autores (Garrido, 1993), recogen las siguientes fuentes que influyen en el nivel de autoeficacia percibida de una persona:

- En primer lugar, las experiencias vividas, con sus correspondientes éxitos o fracasos obtenidos van a influir en la percepción de autoeficacia. Lógicamente los éxitos aumentan el nivel de autoeficacia percibida, mientras que los fracasos lo disminuyen. Poniendo un ejemplo en el ámbito de la autoeficacia educativa, el alumno que obtenga buenas calificaciones en una determinada asignatura desarrollará un nivel de autoeficacia mayor que si obtiene bajas calificaciones (Pajares, 2003). Esta es la fuente que más trascendencia tiene en el desarrollo del sentimiento de autoeficacia.
- En segundo lugar, las experiencias vicarias (que se refieren a la observación de actuaciones de otras personas) y el ver los logros que éstas consiguen, van a replantear las expectativas personales. De esta forma, si se observa que las conductas realizadas por otras personas producen buenos resultados, la persona aprenderá tanto del que produce esa conducta, como la forma de realizarla. Al observar el resultado positivo en otra persona y la forma de realizarlo, el sujeto se percibirá a sí mismo capaz de conseguirlo y, por tanto más autoeficaz. En la etapa adolescente, en la que la autoeficacia se está desarrollando,

el grupo de iguales se convierte en un modelo a seguir, y puede tener repercusiones negativas o positivas en el desarrollo de la autoeficacia.

- En tercer lugar, la persuasión verbal que incluye los mensajes que recibimos de las personas que nos rodean, que pueden ser mensajes positivos o negativos. En el caso de los adolescentes los padres y los profesores van a ejercer una gran influencia con sus mensajes; si el adolescente recibe mensajes positivos de estas personas, puede aumentar su autoeficacia percibida, mientras que si los recibe negativos, pueden disminuir dicha autoeficacia.
- En último lugar, los estados anímicos, como la ansiedad y el estrés, y los físicos, como la fatiga o algún tipo de dolencia, afectan al estado de la persona; si no se está bien ni física ni mentalmente, la percepción que se tiene sobre las capacidades personales se verá afectada.

El fortalecer estas fuentes, fortalecerá también las percepciones de la eficacia personal, mejorando el rendimiento y las expectativas, ya que la principal función de la autoeficacia es la elección de una conducta, actividad o meta en la que la persona se vea capaz de realizarla, aplicando el esfuerzo necesario para conseguirla y perseverando cuando aparezcan dificultades (Garrido, 2008).



Figura 3. Influencia de las fuentes en la autoeficacia.

Siguiendo con lo apuntado por Bandura, la autoeficacia es un factor clave para reducir los efectos negativos de los estresores y potenciar el bienestar del individuo, y así repercutir en mejores resultados para las organizaciones.

Al estudiar el concepto de autoeficacia, según Bandura (2001), tenemos que tener en cuenta que las creencias de autoeficacia no son únicas e invariables, sino que van variando a lo largo de tres dimensiones: generalidad, fortaleza y nivel. Las personas pueden juzgarse capaces en un amplio rango de dominios de actividades o únicamente en algunos dominios.

La generalidad, hace referencia a que la autoeficacia puede variar entre los distintos tipos de actividades, los modos mediante los cuales se expresan las capacidades (conductuales, cognitivas o afectivas) y las distintas situaciones. Las personas, según la actividad y la situación, manifiestan un distinto grado de autoeficacia; de hecho las expectativas de éxito o fracaso se refieren de forma limitada o específica a dominios concretos o se generalizan a contextos similares.

Al respecto se han construido medidas generales de autoeficacia, basándose en que un sentido de autoeficacia específica se puede generalizar y que la autoeficacia en varios dominios puede dar lugar a un sentido estable de autoeficacia (Schwarzer, 1999). Pero, las medidas generales de autoeficacia no deben sustituir a las específicas, aunque puedan proporcionar información exploratoria; casi todos los estudios realizados, aplican escalas para medir tanto eficacias generales, como específicas, ya que son unas medidas más precisas (Grau, Salanova y Peiró, 2001). Además, según Bandura (1997), las creencias de autoeficacia son específicas de un área concreta; como ya se ha comentado, un estudiante puede considerarse eficaz en la asignatura de matemáticas y presentar un nivel bajo de autoeficacia en la asignatura de educación física.

Las creencias de autoeficacia, además, varían en fortaleza, o grado de confianza de una persona en su capacidad. Las creencias de autoeficacia débiles son fácilmente refutadas por experiencias desagradables, mientras que

las personas con creencias firmes en sus capacidades perseverarán en sus esfuerzos frente a los obstáculos y tendrán más probabilidades de éxito.

Finalmente se pueden describir las creencias de autoeficacia en términos de nivel, es decir, el número de pasos de dificultad creciente que una persona es capaz de realizar. Esto nos indica el número de actividades cada vez más complejas que el individuo es capaz de realizar una vez superadas otras actividades más sencillas. Debido a que la fortaleza de eficacia incluye tanto niveles como distintos grados de seguridad, ésta es una medida generalmente más informativa y sensible en comparación con el nivel de eficacia.

2.2 La autoeficacia en el campo de la educación

Las investigaciones sobre la autoeficacia en el ámbito de la educación, pueden dividirse en dos grandes grupos según los sujetos objeto de estudio, sean los estudiantes o los profesores.

En relación al concepto de autoeficacia de los estudiantes hay numerosas investigaciones que demuestran el importantísimo papel del concepto de autoeficacia relacionado con el rendimiento académico de los alumnos. El sentimiento de ser eficaz y el rendimiento académico son dos aspectos claramente conectados, en el sentido de que a mayor autoeficacia percibida por parte del estudiante mejor rendimiento académico muestra. La autoeficacia se considera como una variable psicológica determinante y fuertemente predictora del logro académico (Pajares, 1997). El estudiante con altas expectativas de autoeficacia presenta más motivación académica, obtiene mejores resultados, es capaz de regular mejor su aprendizaje y presenta mayor motivación intrínseca cuando aprende (González y Tourón, 1992).

La autoeficacia del estudiante se desarrolla en base a los éxitos y fracasos cosechados, la dificultad de la tarea, el esfuerzo que es necesario aplicar, los modelos de los iguales y los mensajes que transmiten las personas

que son importantes en la vida del estudiante, como son los profesores y en mayor medida los padres (Schunk y Pajares, 2004).

El contexto educativo español, lamentablemente, presenta bajos datos en cuanto rendimiento académico de los estudiantes (informe PISA) y altas cifras de abandono escolar. La relación que estos datos tienen con la baja motivación que presentan los alumnos hacia el estudio y la falta de disciplina en el aula, sumado al síndrome burnout en los docentes y la baja valoración que desde parte de la sociedad se tiene de su trabajo, nos pone de manifiesto la importancia de seguir investigando en todas las áreas relacionadas con la educación.

2.2.1 La autoeficacia docente

Como en muchas otras áreas de actuación del ser humano, para el desarrollo de la práctica docente, al profesor no le basta con el conocimiento de la materia y el dominio de una serie de técnicas pedagógicas, sino que intervienen muchas variables psicológicas como la autoestima, la motivación, el autoconcepto y entre ellas adquiere especial relevancia la autoeficacia docente.

Del mismo modo que la autoeficacia influye en cualquier área del desempeño humano, la eficacia docente tiene gran influencia en el funcionamiento de la clase. La autoeficacia docente, entendiéndola como la creencia que tiene un profesor en su capacidad para desempeñar la tarea docente, ha demostrado tener una importancia clave en los resultados de los alumnos, en el desempeño docente, en cuanto a su rendimiento, motivación y el compromiso con la enseñanza (Woolfolk, Rosoff y Hoy, 1990) y en la toma de decisiones en la clase y en la escuela (Schunk y Pajares, 2004) Además, está vinculada a las conductas que los docentes manifiestan en el aula, de tal manera que los docentes que muestran niveles más altos de autoeficacia se muestran más comprometidos con su trabajo, más dispuestos a innovar y

probar nuevos métodos, planificar y organizar mejor sus clases, mostrar más entusiasmo en su tarea día a día (Ashton y Webb, 1986).

El sentimiento de autoeficacia docente va cambiando según las situaciones, depende de los individuos y de las relaciones involucradas en cada transacción (Gonzalo y León del Barco, 1999). El mismo profesor desarrollará un sentimiento de autoeficacia distinto dependiendo de los alumnos de cada curso y su interacción con ellos, de la materia que imparta, de las relaciones con sus compañeros, del apoyo que reciba del equipo directivo y de sus circunstancias personales en ese periodo.

Bronfenbrenner (1975) describió los distintos factores del entorno que afectan al sentimiento de autoeficacia docente. Podemos distinguir así distintos sistemas que interaccionan con el docente:

- El microsistema, que estaría constituido por la actuación inmediata del profesor dentro de la clase, y esto implica:
 - Las características de los estudiantes: Si los estudiantes muestran mayor nivel, buen comportamiento y alto grado de motivación, influirán positivamente en el sentimiento de autoeficacia de los profesores, aunque les exija más preparación y actualización en su trabajo.
 - Las características del profesor, el estado de madurez del profesor y las metas alcanzadas, influyen en el sentimiento de autoeficacia del docente.
 - La relación entre el estudiante y el profesor. El comportamiento no verbal del maestro puede revelar sutiles expectativas que los profesores ocultan sobre los estudiantes y también su propio sentimiento de autoeficacia (Feldelman, 1986).
 - El tamaño de la clase. Aunque no hay estudios concluyentes, parece que el profesor disminuye su percepción de autoeficacia al tener un grupo muy numeroso, ya que le puede dificultar el manejo de la clase y el desarrollo de distintas actividades.

- Estructura de la actividad y definiciones del rol. Dependiendo del papel que define cada profesor y de la actividad propuesta, se desarrolla un determinado sentimiento de autoeficacia.
- El mesosistema. Basado en el clima educacional en el que se desenvuelve el profesor, contiene:
 - Las normas de centro, recogidas en la normativa de régimen interno, que influyen en el clima de convivencia del centro y las relaciones entre profesores y estudiantes.
 - Las relaciones con los compañeros. Las relaciones y apoyo de los compañeros de profesión repercuten en el sentimiento de autoeficacia del docente.
 - La relación profesor-director. La relación tanto a nivel personal, que influirá en el reconocimiento del profesor, como a nivel material, facilitando recursos, influye en la eficacia percibida del docente.
 - La estructura en la toma de decisiones, adquiere un papel importante, ya que el profesor se siente partícipe de las decisiones que afectan directamente a su trabajo.
- El exosistema. En este nivel se incluye:
 - La naturaleza de la comunidad donde está localizado el centro, que incluye el nivel socio-económico, tipo de alumnado, relación entre profesores y administración, etc.
 - La libertad de cátedra, que abarca la libertad y autonomía del profesor para diseñar sus programas, lo que le confiere más confianza y aumento del sentimiento de autoeficacia.
- Macrosistema. Las creencias culturales básicas tienen importancia en la eficacia del profesor:
 - Concepciones del profesor/estudiante. La incapacidad del docente para motivar y relacionarse con distintos tipos de alumnos puede llevarle a desarrollar un bajo sentimiento de autoeficacia.

- Cargar al profesor con toda la responsabilidad en el proceso educativo, repercutiendo en su autoeficacia por la excesiva responsabilidad. Actualmente el docente se ve obligado a asumir tareas educativas, que sobrepasan sus competencias.
- Interacción profesor/alumno y logros de los estudiantes. El sentimiento de autoeficacia del profesor actúa como mediador en la relación del profesor/alumno y en los resultados de estos últimos, de tal manera que el profesor con altos niveles de autoeficacia conseguirá una buena relación con sus alumnos, mejorando los resultados de estos.

La autoeficacia docente, pues, es un concepto complejo, que puede variar y que depende de múltiples factores con distinto grado de influencia (García-Renedo, Llorens, Salanova y Cifre, 2005). A la hora de analizar la autoeficacia docente se encuentran estudios que recogen el concepto de eficacia docente en general, relacionándolo con sentimientos de incompetencia personal, profesional y colectiva (Grau, Salanova y Peiró, 2001). Otros, en cambio, analizan la percepción del profesor en la gran variedad de tareas que comprende su trabajo, desarrollándose escalas para medir los diferentes dominios (Schwarzer, 1999).

A la hora de estudiar el sentimiento de autoeficacia que desarrolla el profesor sobre su labor docente, se pueden especificar en qué tareas se siente más capacitado:

- Eficacia para implicar a los alumnos. Dentro de la profesión docente, cada profesional desarrolla una percepción sobre su capacidad para implicar a los alumnos en su formación. Se comentó anteriormente que a los profesores de secundaria, ciclos formativos y profesores de universidad, en la mayoría de los casos les falta formación pedagógica que tienen que suplir con su experiencia personal.
- Eficacia para el manejo de la clase. Como en el punto anterior es más un dominio pedagógico, que de formación técnica del profesor.

- Eficacia para desarrollar estrategias educativas. El profesor tiene un gran número de tareas, debe no solo conocer la materia que va impartir, sino como realizar la labor educativa, este punto tendrá especial importancia en la educación secundaria por las características especiales del alumnado.
- Eficacia para transmitir los conocimientos. Tan importante como dominar una materia, es saber transmitirla y tener capacidad de comunicación.

2.2.2 La autoeficacia docente, el burnout y el engagement

En el estudio de la autoeficacia docente no se puede pasar por alto la relación entre la autoeficacia docente y el burnout y el engagement. Es decir la relación entre el concepto de autoeficacia docente y el síndrome de estar quemado de los profesores y el de implicación y satisfacción con su trabajo.

El burnout y el engagement son dos conceptos que se han estudiado con interés en los últimos años en profesionales que trabajan en contacto con el público (Maslach y Jackson, 1981; Maslach y Leiter, 1997).

El concepto de burnout fue desarrollado por Freudenbergren 1974, psiquiatra que desempeñaba su trabajo en una clínica para toxicómanos. Freudenberger comprobó que al cabo de un año el personal que trabajaba en el centro de toxicómanos, sufría una pérdida progresiva de energía, hasta llegar al agotamiento, síntomas de ansiedad y depresión, llegando a un alto grado de desmotivación en su trabajo y agresividad con los usuarios.

En cambio, el engagement se puede considerar un estado de implicación y de satisfacción del profesional con su trabajo; por el contrario, el burnout supone un estado de agotamiento emocional, distrés, reducida competencia y motivación y el desarrollo de conductas disfuncionales en el trabajo (Salanova, 2003).

Lo que sí está claro, y hay que así lo demuestran (Garrido, 2008; Martínez et al., 2002), es que el burnout está relacionado con crisis de creencias de eficacia, además de que una crisis de eficacia prolongada desarrolla el burnout, lo que ocasiona al profesional entrar en un círculo vicioso del que es difícil salir.

Respecto al contexto educativo, hay que tener en cuenta que la docencia es una ocupación estresante (Cropley, Steptoe y Joeke, 1999), de hecho los profesores están sometidos actualmente a un gran número de exigencias (Aguilera, 2009). Por un lado se observa una cierta disminución del apoyo social a la educación, con todo lo que eso conlleva, incluyendo la falta de respaldo de muchos padres hacia los profesores de sus hijos, y por otro se percibe un cambio en las relaciones profesor-alumno, llegando a extremos en los cuales se hace muy difícil impartir clase, debido a la falta de respeto de los alumnos a los profesores, tratándolos en muchos casos como a iguales.

El hecho evidente de que en la sociedad actual se hayan acelerado los cambios tecnológicos, supone para los profesores tenerse que adaptar rápidamente a las nuevas tecnologías e intentar captar la atención de los alumnos, muchas veces más preocupados por las nuevas plataformas tecnológicas que por los contenidos que el profesor desarrolla en el aula. Por otro lado también, está el hecho de que a los docentes además de la enseñanza de los conocimientos relativos a la materia que imparten, se les encomienda la educación de los alumnos, que sería una tarea más propia de la familia. Esto se produce en gran medida por la dificultad de muchas familias para conciliar los horarios laborales con las obligaciones familiares. Y si a lo anterior se le suma que en muchos casos esos profesores, sobre todo de Educación Secundaria, ciclos formativos y enseñanzas superiores, carecen de una adecuada formación pedagógica para realizar esa delicada función educativa, que no les queda más remedio que asumir, pues el resultado es evidente: la caída en el abismo de la desilusión, la desesperanza, el estrés y el abandono de la profesión.

Como ya se ha mencionado, el concepto de burnout y la relación con el desempeño docente se ha estudiado en los últimos años en profundidad. En concreto, la relación de la autoeficacia docente y su influencia en la depresión, el absentismo laboral, el estrés (Salanova, 2003). Estas variables (burnout, engagement y autoeficacia docente) están muy relacionadas entre sí y afectan en gran medida a la calidad de la enseñanza, ya que uno de los indicadores de la calidad de la enseñanza es la implicación de los docentes en el desempeño de su trabajo (Rodríguez et al., 2009) y el síndrome burnout afecta en el sentido contrario, quemando y alejando de la implicación en su trabajo a los profesores que lo sufren.

Dada la importancia que desempeñan el burnout y el engagement y la relación con la eficacia docente en el campo de la educación, se puede afirmar que la falta de motivación y la desilusión con el trabajo se perciben como más evidentes entre los profesores que no se consideran eficaces para motivar a los alumnos. En contraposición, la autoeficacia positiva se asocia con persistencia, dedicación y la satisfacción en las acciones que realizamos, lo que podría denominarse engagement.

Los obstáculos que el profesor encuentra en el desempeño de su profesión son diversos, y pueden dividirse en obstáculos de tipo social, como la indisciplina de los alumnos, falta de interés y motivación, el escaso apoyo de la sociedad y de los compañeros, y actitudes negativas de los padres hacia el aprendizaje de los hijos; y de tipo técnico, como: los escasos recursos tecnológicos del centro, problemas con el material didáctico y fallos o averías en las infraestructuras. Todos estos factores sumados a la merma de sus condiciones laborales van haciendo mella en el sentimiento de autoeficacia, lo que a medio plazo (dependiendo de factores personales y emocionales del docente), pueden originar el burnout, afectando esto irremediablemente al rendimiento profesional.

Al estudiar el burnout y cómo afecta a la profesión docente, se encuentran datos bastante interesantes en el estudio de Moriana y Herruzo

(2004) sobre el burnout en los profesores de Educación Secundaria. De dicho estudio se extraen los siguientes resultados:

- Se establecen diferencias respecto al sexo, en el sentido de que las mujeres presentan mayor cansancio emocional. Se relaciona con que después del trabajo tienen que asumir un gran número de tareas en el hogar.
- No aparecen diferencias respecto a la edad y el estrés.
- El estado civil sí influye: las personas solteras presentan niveles más elevados de burnout que los casados.
- Al aumentar el nivel educativo, excepto en la Universidad, el burnout aumenta. Los más afectados son los profesores de Secundaria.
- Los profesores que trabajan en centros suburbanos presentan niveles de burnout más elevados.
- Los periodos especialmente estresantes para los profesores de Educación Secundaria son septiembre y junio.

El burnout conlleva además unas consecuencias que están afectando al sistema educativo y a los profesionales que trabajan en él. El profesional que ha desarrollado un síndrome de burnout presenta una incapacidad para desconectar del trabajo, llevándose los problemas a casa. Tiene dificultades para conciliar el sueño y como consecuencia del cansancio aumenta la susceptibilidad a contraer enfermedades, problemas gastrointestinales, dolores de cuello, de cabeza, taquicardias, enfermedades coronarias, y enfermedades asociadas al abuso de tabaco, alcohol, medicamentos y drogas.

Lo que resulta más preocupante, es que el profesional que desarrolla el síndrome de burnout, entra en una espiral negativa, disminuyendo su ya baja autoeficacia y su bajo estado emocional, lo que afecta significativamente a la percepción del profesor sobre los obstáculos que se encuentra en su trabajo diario magnificándolos. Todo ello repercute así en su ya mermada autoeficacia.

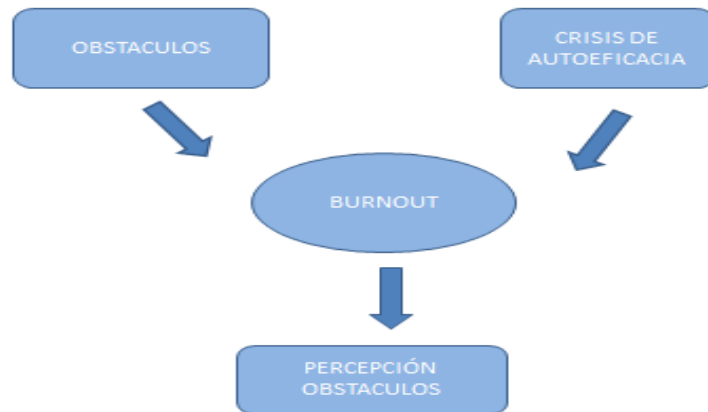


Figura 4. Burnout y percepción de obstáculos.

En cuanto al *engagement*, podría decirse que ocurre lo mismo, pero en sentido contrario. Los profesores que perciben facilitadores en su trabajo (autonomía y apoyo social de los compañeros, llevarse bien con los alumnos, que estos estén motivados y participen en clase), además de tener buen acceso a la información, van aumentando su compromiso lo que repercute en un aumento del sentimiento de autoeficacia docente.

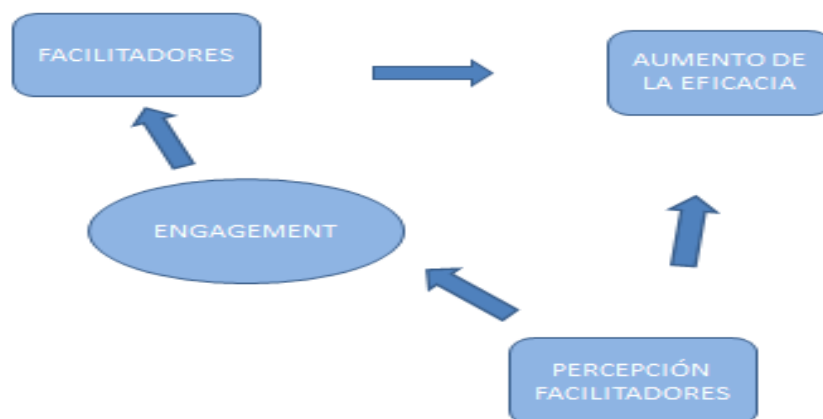


Figura 5. *Engagement* y percepción de facilitadores.

En la práctica docente actual, los profesores, y en especial los de Educación Secundaria (posiblemente por los obstáculos ya mencionados), presentan en muchos casos síndrome de burnout, lo que afecta

considerablemente tanto al desempeño docente, como a su bienestar personal (Silvero, 2007).

Las estrategias de intervención que se han diseñado para actuar frente a esta problemática, van orientadas a que el docente perciba menos obstáculos, y a proporcionar facilitadores adecuados para hacer frente a las dificultades y así aumentar el sentimiento de autoeficacia y la superación del síndrome de burnout (Moriana y Herruzo, 2004). Entre las estrategias de intervención que se han desarrollado para la mejora del desempeño docente se encuentran:

- Individuales: Basadas en ejercicios conductuales para desconectar del trabajo, técnicas para mejorar la ejecución del trabajo, relajación, asertividad, habilidades relacionales y comunicacionales.
- Grupales: Orientadas a buscar apoyo social (familiar, amigos, compañeros, grupos de apoyo). Seminarios (relajación, resolución de problemas, debates en grupo).
- Estrategias organizacionales. Desde la administración educativa se pueden desarrollar redes de apoyo, capacitación, formación adecuada, programas de asistencia al empleado.

Debido al gran número de consecuencias negativas tanto a nivel personal como social que provoca el síndrome burnout en la profesión docente, es muy interesante el estudio de su tratamiento y sumamente importante la prevención del síndrome burnout. Lamentablemente el contexto socio-económico actual, dificulta esta prevención, que se basaría principalmente en dotar a los centros de más recursos materiales y humanos, hecho que no se está produciendo hoy en día principalmente por los recortes económicos que sufre nuestro país.

2.3 De la autoeficacia individual a la autoeficacia colectiva

El concepto de eficacia colectiva, es una extensión del concepto de autoeficacia a organizaciones y grupos. Según esta extensión, el hecho de que las personas vivan en comunidad, se relacionen unas con otras y formen grupos, implica que se desarrollen unas creencias acerca de las capacidades colectivas que tiene el grupo para trabajar unido. De esta forma, serán las personas que se den cuenta de la importancia del poder colectivo para producir los resultados deseados, las que tendrán las herramientas de la eficacia colectiva (Bandura, 1997).

La eficacia colectiva percibida se define como una creencia compartida del grupo en sus capacidades conjuntas para conseguir unos determinados niveles de logros (Bandura, 1997). De hecho Bandura sostiene que la fortaleza de familias, comunidades, organizaciones, instituciones sociales e incluso naciones, depende en parte del sentimiento de eficacia colectiva de la gente, es decir de la creencia en que pueden resolver los problemas y mejorar sus vidas a través de un esfuerzo común (Bandura, 1997; Caprara, Realia y Scabini, 2001). Cualquier tipo de problema que afecte a un colectivo ya sea a nivel familiar, laboral o deportivo, si se controla por medio del esfuerzo colectivo, tendrá más posibilidades de resolverse favorablemente. Los estudios demuestran que a mayor eficacia colectiva percibida por un grupo, mayor serán la motivación y el esfuerzo que ese grupo emplee en sus actividades, y que cuanto más robusto se presente frente a los obstáculos y retrocesos, mayores serán los éxitos alcanzados (Pepe et al., 2008).

Es importante tener en cuenta que en un colectivo, debido a las interacciones que se producen entre los miembros del grupo, la eficacia colectiva se forma como una cualidad que surge a nivel de conjunto, más que como una simple suma de eficacias individuales percibidas (Caprara et al., 2004), y sin embargo, esta eficacia colectiva está arraigada en todas y cada una de las autoeficacias individuales percibidas dentro del grupo. Por este motivo un grupo cuyos miembros están consumidos por las dudas conseguirá

menos éxitos, pero un grupo que cree en el potencial del equipo logrará mejores resultados (Tassa, Seijts y Taggar, 2007)

Teniendo en cuenta que la eficacia colectiva surge como la creencia de un grupo en sus capacidades para conseguir los objetivos que se proponga y superar las dificultades, este concepto se puede aplicar a gran número de grupos.

La eficacia colectiva se ha aplicado a muy distintos ámbitos. Dentro del ámbito laboral encontramos estudios como el de Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli (2003). Y el estudio de Gil, Rico y Sánchez-Manzanares (2008) que estudia la eficacia que desarrollan los equipos de trabajo.

Relacionado con el liderazgo en las organizaciones, y el análisis de la importancia de la autoeficacia del líder del grupo y su influencia en la eficacia colectiva de ese grupo, Villanueva y Sánchez (2007) relacionaron la autoeficacia percibida para el liderazgo y la autoeficacia para la resolución de la tarea del líder, con las creencias de eficacia colectiva y el desempeño grupal en un grupo de estudiantes universitarios. Los resultados demostraron que la autoeficacia del líder del grupo para la tarea fue una variable mediadora entre la autoeficacia para el liderazgo y la eficacia colectiva para la tarea del grupo y que fue la mejor predictora del desempeño grupal.

Aplicado al campo deportivo el concepto de eficacia colectiva ha dado multitud de resultados. En concreto, destacar el trabajo de Tassa, Seijts y Taggar (2007) sobre el desarrollo de la eficacia colectiva en un equipo deportivo. En este trabajo se demostró, que la eficacia colectiva del equipo deportivo iba variando a lo largo de las semanas de estudio según los miembros del equipo interaccionaban entre sí, y que cuando el equipo percibía los resultados como consecuencia del trabajo en equipo, la percepción de la eficacia colectiva aumentaba, favoreciendo el desempeño grupal.

La eficacia colectiva familiar, es otra variable que ha aparecido en estudios recientes (Pepe et al., 2008); es un concepto que da idea sobre la creencia que tiene una familia, considerada como un grupo, en su capacidad

para trabajar unida, ya que aporta información de la confianza de los miembros que la integran en el poder de esa familia como conjunto. Este concepto de eficacia colectiva familiar va a desempeñar un importante papel en la percepción que tiene el adolescente sobre su familia y cómo de capaz es su familia de resolver las distintas situaciones que se presentan en la vida. Puede aportar explicaciones útiles en cuanto al funcionamiento familiar que podrían utilizarse para la intervención en familias disfuncionales.

La eficacia colectiva, en definitiva, va a ser importante para que un colectivo trabaje junto, compartiendo sus recursos, sus conocimientos y experiencias, y se proporcione apoyo mutuo para afrontar los retos, cambios y vicisitudes de la vida.

2.4 La Eficacia Docente Colectiva

Bandura (1997) puso de manifiesto, que al igual que la eficacia personal, la eficacia colectiva afecta al desempeño de un grupo en diversos ámbitos de desempeño, como en el deporte, negocios, política y la educación.

Centrándonos en la educación, las creencias de eficacia de los profesores se pueden categorizar de dos formas: la eficacia individual, que es la creencia acerca de la propia capacidad para producir cambios positivos en los estudiantes, y la eficacia colectiva que es la variable de grupo que refleja las creencias de un grupo de profesores acerca de la habilidad colectiva de promover resultados satisfactorios en el desempeño docente.

Al ser la enseñanza una actividad que se realiza en un contexto grupal, los problemas y los conflictos deben solucionarse dentro de ese grupo. Las personas que trabajan de forma independiente, dentro de un mismo grupo, no están aisladas socialmente, ni resultan inmunes a la influencia de los que se encuentran a su alrededor (Bandura, 1997).

Los profesores son un colectivo cuyo trabajo está influenciado por el trabajo de sus compañeros; es bastante difícil que se alcancen las metas educativas de una institución si no se hacen a través de un esfuerzo conjunto. Los resultados se suelen obtener por esfuerzos interdependientes, ya que es muy complicado que un profesor solo, por mucho empeño que ponga, alcance el éxito trabajando aisladamente de sus compañeros. Además, el profesor se enriquecerá profesionalmente si comparte sus conocimientos, experiencias, impresiones y habilidades con el resto de los componentes de su equipo, de tal forma que ese colectivo se verá afectado por las creencias, motivaciones y desempeño de los miembros del grupo.

Al igual que con la eficacia colectiva, la eficacia docente colectiva (EDC) es un constructo que emerge del grupo, producto de la interacción de los miembros que lo componen; los profesores comparten una percepción acerca del funcionamiento de la escuela o institución educativa asociada a la persistencia, el nivel de esfuerzo, el nivel de estrés, las tareas a realizar, las creencias compartidas y los resultados académicos del grupo.

Si bien las creencias de eficacia individual y colectiva están relacionadas, hay que tener en cuenta que presentan ciertas diferencias, ya que la autoeficacia docente se refiere a las expectativas que tiene un profesor sobre su propia capacidad para enseñar, mientras que la eficacia docente colectiva, se basa en las creencias del profesor acerca de la eficacia del colectivo docente al que pertenece. Y estas creencias pueden no coincidir, ya que un profesor puede considerar que su capacidad para enseñar supera al grupo docente del que forma parte (Goddard y Goddard, 2001). Por tanto, la eficacia docente colectiva nos da información sobre las percepciones individuales que los profesores tienen de cómo su grupo o departamento es capaz de enseñar eficazmente a los alumnos.

Las percepciones de eficacia docente colectiva (EDC), al igual que ocurría con la eficacia docente individual, tienen una influencia decisiva en el profesorado, sus prácticas educativas y en el rendimiento académico de los estudiantes (Prieto, 2007). Basándose en el constructo de autoeficacia de

Bandura (1997) y en el de autoeficacia del profesor de Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy y Hoy (1998), Goddard y Goddard (2001) exploraron la mejor manera de describir y medir la eficacia docente colectiva e investigaron su conexión con los resultados académicos.

Según Goddard, Hoy y Woolfolk-Hoy (2004), la EDC afecta directamente a la actividad y a la determinación con la que los grupos deciden alcanzar sus objetivos, promueven un sentido de responsabilidad compartida entre los miembros de un grupo y hace que unas instituciones educativas obtengan mejores rendimientos académicos que otras.

Según Bandura (1997), la eficacia docente colectiva, es una de las variables determinantes de la calidad de los centros educativos. La EDC del profesorado es un poderoso constructo, que produce diferencias entre las instituciones educativas, y está sistemáticamente asociado con el logro académico de los estudiantes. Además las instituciones cuyos miembros se perciben colectivamente capaces de promover el éxito académico, impregnan la institución con una atmósfera positiva para su desarrollo. La EDC influye en el profesorado y sus prácticas educativas, influye en las creencias de los profesores haciéndolos más optimistas o más pesimistas en el desempeño de su trabajo, en los actos a ejecutar, las metas que se trazan y cómo se comprometen a alcanzarlas (Bandura, 2000).

Un profesor con una alta percepción de EDC, no duda en iniciar proyectos, implicarse en nuevas actividades y propósitos, y se esforzará más en su trabajo, lo que redundará sin duda en los resultados de sus alumnos. En los centros en los que el profesorado tiene una baja percepción de la EDC, los profesores tienden a arriesgarse menos en sus actividades, y se muestran menos dispuestos a innovar en su práctica docente. Además existe una relación recíproca entre la EDC y el rendimiento académico, de tal manera que al aumentar la EDC aumenta el rendimiento académico y al aumentar el rendimiento académico, aumenta la EDC, de forma que una se alimenta de la otra.

Por otro lado, la EDC también está relacionada con el síndrome de burnout, Salanova et al. (2003), ha establecido en sus estudios que la EDC amortigua el sentimiento de burnout de los docentes. Ya que si el profesor cree en la capacidad del equipo en el que trabaja, se sentirá más apoyado aunque la creencia de la eficacia docente a nivel individual sea más baja.

Aunque es ampliamente reconocida la importancia de la eficacia colectiva para la comprensión del funcionamiento de cualquier grupo, la realidad es que se ha prestado menos atención a la eficacia docente colectiva. Esto es así, porque normalmente los profesores son preguntados de forma individual sobre su desempeño docente y habría que preguntar también a los profesores sobre cómo trabaja el grupo o colectivo al que pertenecen. Ya que las instituciones educativas que poseen altos niveles de eficacia docente colectiva ejercen una poderosa y vital influencia en sus miembros (Pajares, 2006). Chubb (1988), explica que para estudiar el funcionamiento de una institución educativa, hay que estudiarla como un todo, con sus éxitos, sus directores, sus componentes y el clima de trabajo.

2.4.1 El modelo de la Eficacia Docente Colectiva

Goddard, Hoy y Woolfolk-Hoy (2004) desarrollaron un modelo para describir la evolución y el poder de la eficacia colectiva en la escuela. El modelo, que es una adaptación del modelo de eficacia del profesor, es cíclico y muestra como la eficacia docente colectiva tiene la potencia de desarrollarse a través del determinismo recíproco. La naturaleza cíclica del modelo presentado, sugiere que la eficacia docente colectiva es maleable pero presenta sus peculiaridades.

El constructo de EDC está directamente relacionado con la autoeficacia docente y la confianza en los compañeros e inversamente relacionados con los conflictos en las escuelas y la impotencia de los profesores (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000).

Las fuentes de información de la EDC generan un proceso cognitivo sujeto al análisis, atribución e interpretación. Esta información junto con consideraciones como el análisis de la tarea docente y la competencia general docente, crean la percepción de la EDC. Estas creencias influyen en las normas culturales colectivas, por la eficacia individual del profesor y el comportamiento de los componentes del equipo, pero también lo son por parte de éstas, en determinismo recíproco.



Figura 6. Propuesta del modelo de formación, influencia y cambio en la percepción de la eficacia colectiva en los centros educativos.

La EDC se alimenta de las mismas fuentes que las de la autoeficacia individual, pero con las siguientes particularidades:

- La experiencia directa o de dominio, los éxitos y los fracasos alcanzados por un determinado centro educativo, repercutirán en gran medida en la EDC que presenten los profesores de ese centro.
- El aprendizaje vicario en este caso supondría que los profesores se sintieran identificados con otros profesores del mismo centro que tienen altos niveles de EDC, o incluso fijarse en otras instituciones que presenten buenos resultados de EDC y rendimiento académico.

- La persuasión verbal o social debe unirse a los resultados, pues por mucho que se reciban mensajes positivos sobre el trabajo, si no se contrasta con los resultados, no tendrá efectividad. En este sentido las personas encargadas de supervisar o dirigir grupos tendrían que saber cómo aplicar la persuasión verbal, ya que tiene más valor para el docente que la opinión venga de una persona con criterio demostrado que de un colega inexperto (Martínez y Salanova, 2006).

Las fuentes de la eficacia docente colectiva de Bandura, según Adams y Fosythe (2006) son consideradas fuentes remotas y éstos, siguiendo el modelo de Goddard, Hoy y Woolfolk-Hoy (2004), analizan otras que denominan próximas como el análisis de la tarea y la competencia general docente.

El análisis de la tarea docente incluye consideraciones del contexto, del entorno de la enseñanza, como la disponibilidad de los recursos, el tipo de estudiantes, las estructuras burocráticas, las condiciones psíquicas de la escuela, el tamaño de la escuela, etc. Estas variables afectan a la habilidad del profesor para enseñar y a los estudiantes para aprender. La competencia general docente incluye consideraciones sobre las capacidades de los profesores como compromiso, satisfacción, entusiasmo e innovación. Mientras las cuatro fuentes remotas ocurren en el pasado, estas condiciones contextuales, llamadas fuentes próximas, están ocurriendo en este momento, en el presente.

Por tanto, al analizar la EDC hay que tener en cuenta las fuentes remotas de su desarrollo, pero también las próximas, ya que para estudiar la organización de los centros educativos no es suficiente con analizar solo las creencias y comportamientos del profesor. Chubb (1988) explica que para estudiar el funcionamiento de una institución educativa, hay que estudiarla como un todo, con sus éxitos y fracasos, el papel de sus directores y componentes, el clima de trabajo, los estudiantes, los recursos, en definitiva analizando lo que es la EDC.

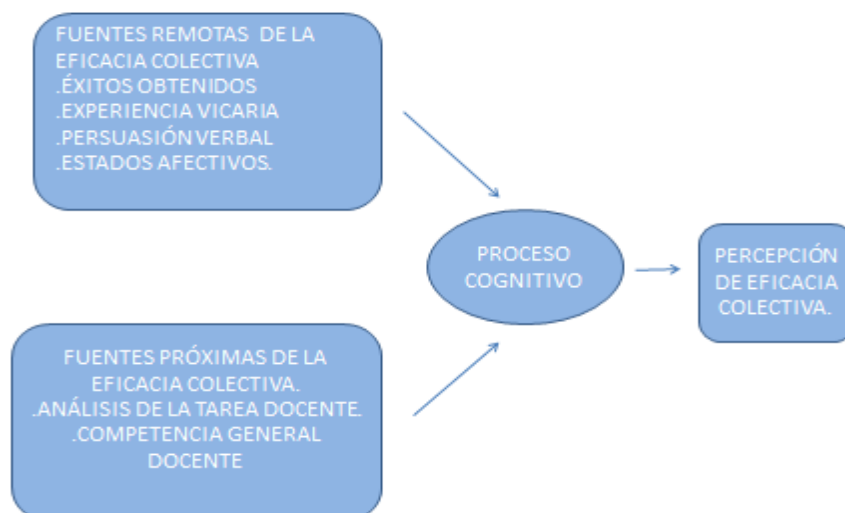


Figura 7. Hipótesis del modelo de percepción de la eficacia docente colectiva.

2.4.2 Estudios de Eficacia Docente Colectiva y propuesta de intervención

Teniendo en cuenta la importancia del constructo EDC en el funcionamiento de los centros educativos, Prieto (2007), señala, sin embargo, que dicha variable no se ha estudiado suficientemente, siendo muy escasos los estudios realizados.

Goddard, Woolfolk y Hoy (2000), en un estudio en escuelas Primarias, encontraron que una percepción positiva de EDC en los profesores tenía un efecto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes, compensando incluso los efectos negativos del bajo nivel socio-económico de los estudiantes.

Goddard y Goddard (2001), relacionaron la eficacia docente individual con la EDC, de tal manera que los docentes que presentaron altos niveles de EDC presentaron también mayores niveles de autoeficacia docente individual, siendo más probable que se esforzaran más en alcanzar sus objetivos, incluso ante las dificultades. Además, como enfatizan Goddard, Hoy y Woolfolk-Hoy (2004), la influencia entre la autoeficacia individual y colectiva es mutua, no unidireccional. Es decir, si en una organización la mayoría de sus integrantes poseen una elevada percepción de la autoeficacia individual, es muy probable

que su nivel de autoeficacia colectiva sea también sólido y sus expectativas de éxito elevadas.

Hoy, Sweetland y Smith (2002), publicaron un estudio en el que se investigó la importancia del papel del liderazgo, ya que éste influye en la EDC a través de la experiencia vicaria. Señalaron el papel beneficioso que pueden ejercer las personas que dirigen las instituciones educativas, aconsejando la realización de conductas de apoyo, o proporcionando modelos efectivos que interactúen con los profesores, para comprender sus intereses personales y las necesidades profesionales, repercutiendo así en el aula y en beneficio de los estudiantes.

Ross, Hogaboam-Gray y Gray (2003), encontraron que los centros educativos que presentan unos niveles más altos de EDC, se muestran más dispuestos a la colaboración con los padres, ya que confían más en sus capacidades y en su eficacia, y se muestran más capaces de soportar críticas que pudieran proceder de los padres de los alumnos.

Supovitz y Christman (2003) desde otro punto de vista, consideraron que las intervenciones diseñadas para mejorar el trabajo en equipo y la comunicación entre profesores, compartir las prácticas educativas y fomentar las relaciones del profesor con los estudiantes y padres de familia, no necesariamente se traducen en una enseñanza más eficaz y un mejor desempeño para los estudiantes, sino que las escuelas que lograron mejores resultados fueron las que tuvieron líderes que ofrecieron oportunidades a los profesores para decidir sobre su trabajo (valorar resultados, colaborar en los programas, dar oportunidad de incidir en las decisiones, etc.).

Baber y Knight (2004), por su parte, publicaron un estudio en escuelas de enseñanza Secundaria de EE.UU, en el que exploraron la eficacia docente individual, la EDC y la variable metas compartidas por el grupo de profesores, comprobando que tenían bastante relación, sobre todo con las metas compartidas por el grupo.

Goddard, Hoy y Woolfolk-Hoy (2004), evidenciaron que cuando los profesores declaran tener más oportunidades de influir en las decisiones relacionadas con la instrucción, tienden a formarse fuertes creencias de EDC, lo que repercute positivamente en el desempeño docente.

Tschannen-Moran y Barr (2004), afirmaron que las instituciones educativas que poseen fuertes percepciones de EDC promueven un sentido de responsabilidad compartida entre sus miembros.

Jerald (2007), puso de relieve que las percepciones de la eficacia docente individual y las percepciones de EDC influyen indirectamente en la percepción de eficacia del estudiante. Este autor demostró que los profesores con fuertes percepciones de eficacia ponen más esfuerzo en la planificación de la enseñanza, son más abiertos a nuevas ideas y perseveran más de cara a nuevos retos.

Brinson y Steiner (2007), publicaron un estudio en el que se hacía hincapié en que los directores y dirigentes debían incidir en la mejora de EDC, ya que esta mejora conllevaría una ingente lista de consecuencias positivas como: la mejora del rendimiento de los estudiantes; la reducción de los efectos negativos que puede provocar el bajo estatus socio-económico de los alumnos; la mejora de las relaciones entre padres y maestros; además de crear un mejor ambiente de trabajo que repercutiría en el compromiso del profesor hacia la escuela.

Lee (2007), en un estudio en escuelas públicas de Texas, evidenció que los niveles altos de comportamiento positivo de ayuda y colaboración entre los docentes, se correlacionan con niveles altos de EDC del profesorado, repercutiendo en un mayor rendimiento de los estudiantes y una mayor tasa de retención de docentes.

Solomon (2007), estudió la relación de EDC, el papel de los cargos medios en su desarrollo y cómo afecta al compromiso de los profesores con la educación, y su repercusión en la mejora del desempeño de los estudiantes.

Por último, Klassen et al (2010) en un estudio sobre la relación entre EDC, stress y satisfacción en el trabajo, observó que una alta percepción de la EDC puede bajar el stress de los docentes atribuido al comportamiento de los estudiantes.

Como ponen de evidencia todos los estudios citados, es de gran importancia la EDC en el funcionamiento de los centros educativos (Ware y Kitsantas, 2007), en la autoeficacia docente y en el ambiente de trabajo del profesor.

Para desarrollar una Eficacia Docente Colectiva, algunas medidas que pueden reportar resultados positivos, que se desprenden de los estudios anteriores son:

- Desde las administraciones, mejorar la persuasión social y las experiencias vicarias y la formación del profesorado, ya que a más formación más seguridad en el desempeño de su trabajo.
- Mejorar la formación pedagógica del profesorado para reflexionar sobre la práctica profesional, para aprender a diagnosticar la situación del aula, de tal manera que el docente conozca el ritmo de los alumnos, las peculiaridades de los procesos de aprendizaje y esté preparado para solucionar los posibles problemas que puedan surgir en el aula.
- Proponer metas y objetivos alcanzables por el profesorado, pero que demanden esfuerzo y mejora del desempeño docente.
- Fomentar la formación de grupos de trabajo. Plaff (2000), estudió la importancia de los grupos de trabajo y su relación con la mejora de la EDC. El compartir conocimientos, experiencias, entre los profesores con competencias similares ayuda, además es importante incluir en el grupo a un profesor más experimentado para que los demás aprendan mediante el modelado.
- La aplicación de nuevas tecnologías. Jerald (2007) hace hincapié en que el uso de las nuevas tecnologías, permite compartir con otros profesores de instituciones similares experiencias y conocimientos, lo que redundaría en una mejora del trabajo.

- Publicidad de los resultados. Del Carmen y Herrero (2011), señalaron que en los centros en que se consiguen resultados positivos, es importante hacer referencia a ellos sin llegar al triunfalismo ni al derrotismo, pero sí dándole su precisa importancia.
- Potenciar los facilitadores y minimizar los obstáculos para mejorar el desempeño individual y colectivo, ya que si el contexto es favorable es más fácil que ese ambiente llegue a la mayoría de los docentes, y esta mayoría propagará sus emociones sobre el resto de sus colegas.

Capítulo III. Metodología

3.1 Objetivos

El objetivo general de esta investigación es identificar la percepción de Eficacia Colectiva Docente en una muestra de profesores de Formación profesional de la Comunidad de Madrid. Dicho objetivo se desglosa y concreta en los siguientes objetivos específicos:

- 1) Adaptar y validar la Escala de Eficacia Colectiva Docente *Collective Teacher Efficacy* de Goddard y Hoy para una muestra de profesores de Formación Profesional de la Comunidad de Madrid.
- 2) Analizar las respuestas y la distribución de los profesores integrantes de la muestra en las cuestiones planteadas en la Escala de Eficacia Colectiva.
- 3) Describir la percepción del nivel de Eficacia Colectiva Docente en función del nivel de ciclo formativo, género, edad, experiencia docente, familias profesionales y la Dirección de Área Territorial del centro educativo.
- 4) Comparar las percepciones de eficacia colectiva docente en profesores de Formación Profesional en función de los niveles de ciclo formativo.
- 5) Comparar las percepciones de eficacia colectiva docente en profesores de Formación Profesional en función del género.
- 6) Comparar las percepciones de eficacia colectiva docente en profesores de Formación Profesional en función de la edad.
- 7) Comparar las percepciones de eficacia colectiva docente en profesores de Formación Profesional en función de la experiencia profesional.
- 8) Comparar las percepciones de eficacia colectiva docente en profesores de Formación Profesional en función de la familia profesional.
- 9) Comparar las percepciones de eficacia colectiva docente en profesores de Formación Profesional en función de la Dirección de Área territorial del centro educativo.

- 10) Comparar las percepciones de eficacia colectiva docente en profesores de Formación Profesional en función del nivel de formación de los profesores.
- 11) Comparar las percepciones de eficacia colectiva docente en profesores de formación profesional en función del nivel de los ciclos formativos, género, edad, experiencia docente, la familia profesional y la Dirección de Área territorial del centro educativo y formación del profesorado tomados en su conjunto.

3.2 Hipótesis

- 1) La estructura factorial de la versión, para una muestra de profesores de Formación Profesional de la Comunidad de Madrid, del *Collective Teacher Efficacy Scale* (CTE) es similar a la versión original obtenida por los autores del instrumento.
- 2) La percepción de Eficacia Colectiva Docente de los profesores presenta diferencias según el nivel educativo (grado medio o grado superior) en los cuales imparten enseñanza.
- 3) La percepción de Eficacia Colectiva Docente de los profesores presenta diferencias según el género.
- 4) La percepción de Eficacia Colectiva Docente de los profesores presenta diferencias según la edad de estos.
- 5) La percepción de Eficacia Colectiva Docente de los profesores presenta diferencias según experiencia profesional.
- 6) La percepción de Eficacia Colectiva Docente de los profesores presenta diferencias según las familias profesionales la que imparten clase.
- 7) La percepción de Eficacia Colectiva Docente de los profesores presenta diferencias según el Área territorial donde se imparte clase.
- 8) La percepción de Eficacia Colectiva Docente de los profesores presenta diferencias según su nivel de formación.
- 9) La percepción de Eficacia Colectiva Docente de los profesores presenta diferencias según el nivel de los ciclos formativos, género, edad, experiencia docente, la familia profesional y la Dirección de Área territorial del centro educativo y la formación del profesorado.

3.3. Diseño

Se ha empleado una metodología cuantitativa no experimental. La investigación realizada se encuadra dentro de la tipología descriptiva, transeccional, y psicométrica (Hernández, Fernández y Baptista 2010).

3.4. Muestra

La muestra de carácter incidental, compuesta por 315 sujetos, se caracterizaba por los siguientes rasgos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Mujer	170	54,0	54,0	54,0
	Hombre	145	46,0	46,0	100,0
	Total	315	100,0	100,0	

Tabla 8. Distribución de los participantes según sexo.



Gráfico 5. Distribución de los participantes según sexo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	secundaria	173	54,9	54,9	54,9
	técnico	142	45,1	45,1	100,0
	Total	315	100,0	100,0	

Tabla 9. Distribución de los participantes según al cuerpo de funcionarios al que pertenecen.

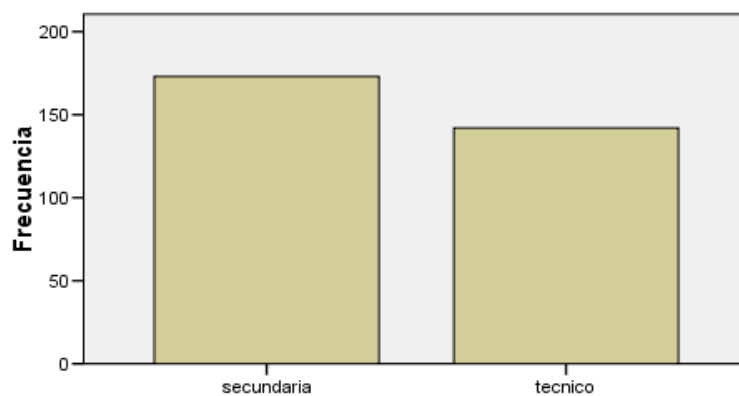


Grafico 6. Cuerpo docente.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	grado superior	92	29,2	29,2	29,2
	grado medio	110	34,9	34,9	64,1
	ambos	107	34,0	34,0	98,1
	PCPI-otros	6	1,9	1,9	100,0
	Total	315	100,0	100,0	

Tabla 10: Distribución de los participantes según el nivel de ciclos en el que imparten clase.

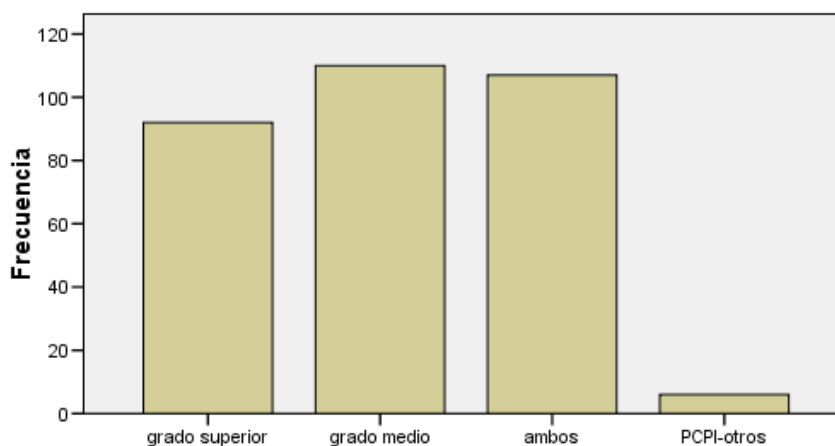


Grafico 7. Nivel de ciclos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	funcionario	278	88,3	88,3	88,3
	interino	37	11,7	11,7	100,0
	Total	315	100,0	100,0	

Tabla 11. Distribución de los participantes según el tipo de contrato.

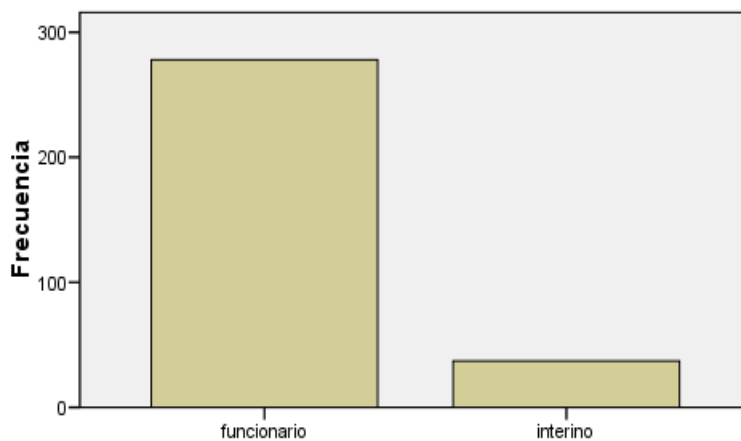


Gráfico 8. Tipo de contrato.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	doctor	18	5,7	5,7	5,7
	master	20	6,3	6,3	12,1
	licenciado	144	45,7	45,7	57,8
	diplomado	54	17,1	17,1	74,9
	técnico	79	25,1	25,1	100,0
	Total	315	100,0	100,0	

Tabla 12. Distribución de los participantes según la titulación que poseen.

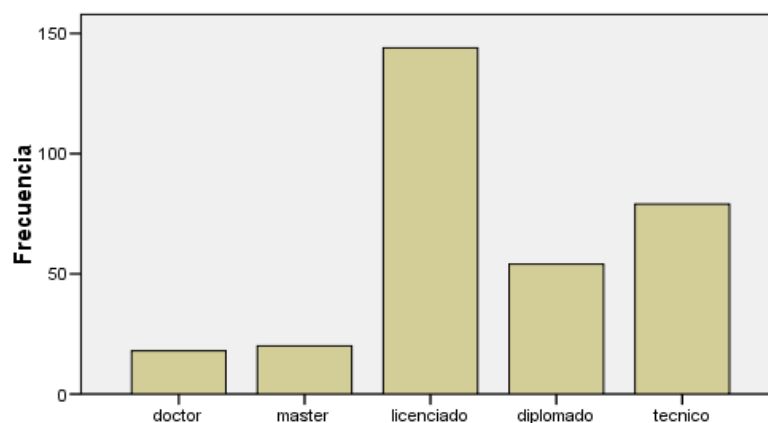


Gráfico 9. Titulación que poseen.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00 Sur	118	37,5	37,5	37,5
	2,00 Capital	114	36,2	36,2	73,7
	3,00 Oeste	26	8,3	8,3	81,9
	4,00 Este	38	12,1	12,1	94,0
	5,00 Norte	19	6,0	6,0	100,0
	Total	315	100,0	100,0	

Tabla 13. Distribución de los participantes según la Dirección de Área Territorial a la que pertenecen.

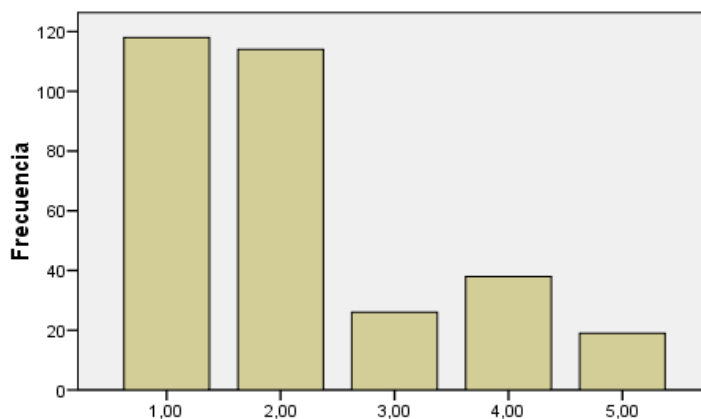


Gráfico 10. Dirección de Área Territorial a la que pertenecen.

Años de experiencia docente		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00 (0-5 años)	21	6,7	6,7	6,7
	2,00 (6-10 años)	53	16,8	16,8	23,5
	3,00 (11-15 años)	57	18,1	18,1	41,6
	4,00 (16-20 años)	34	10,8	10,8	52,4
	5,00 (20-25 años)	45	14,3	14,3	66,7
	6,00 (25-30 años)	68	21,6	21,6	88,3
	7,00 > 30 años	37	11,7	11,7	100,0
	Total	315	100,0	100,0	

Tabla 14. Distribución de los participantes según los años de experiencia docente.

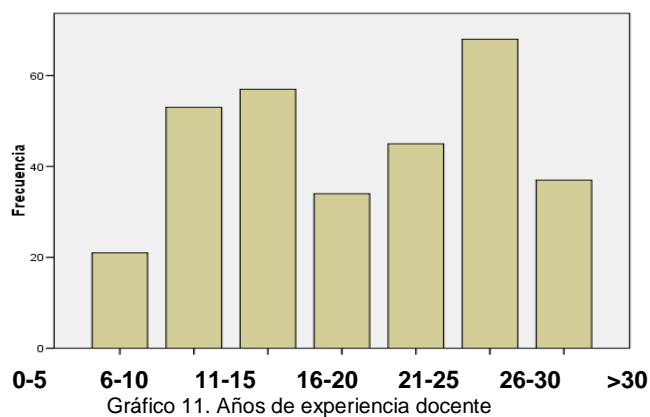


Gráfico 11. Años de experiencia docente

Intervalo edad		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00 menos 35	19	6,0	6,0	6,0
	2,00 (36-40 años)	27	8,6	8,6	14,6
	3,00 (41-45 años)	80	25,4	25,4	40,0
	4,00 (46-50 años)	75	23,8	23,8	63,8
	5,00 (51-55 años)	65	20,6	20,6	84,4
	6,00 más de 56	49	15,6	15,6	100,0
	Total	315	100,0	100,0	

Tabla 15. Distribución de los participantes según edad.

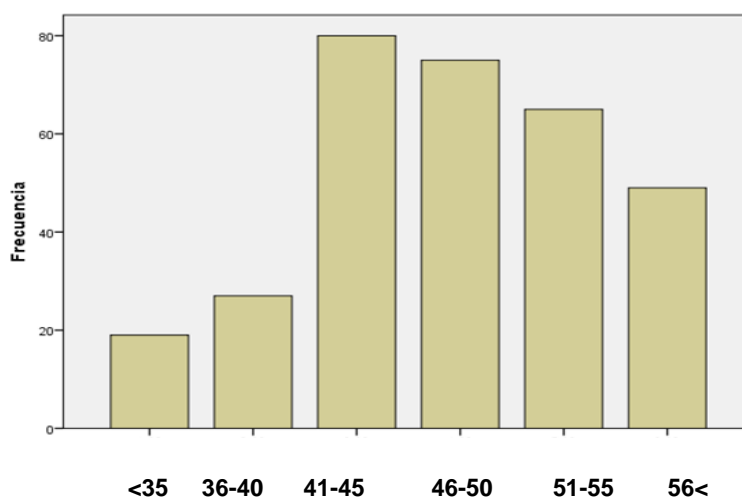
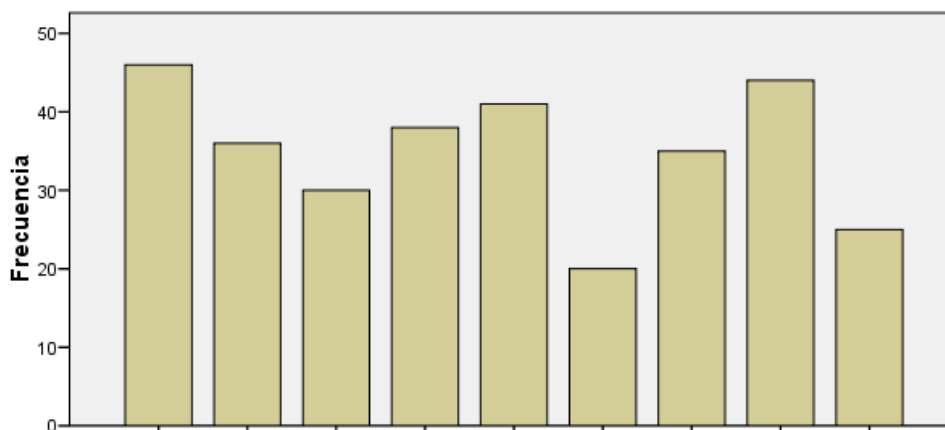


Gráfico 12. Edad de los participantes.

Grupos familia profesionales.		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1,00 Imagen Personal	46	14,6	14,6	14,6
	2,00 Electricidad	36	11,4	11,4	26,0
	3,00 Sanitaria y química	30	9,5	9,5	35,6
	4,00, fabricación mecánica y automoción	38	12,1	12,1	47,6
	5,00 Informática	41	13,0	13,0	60,6
	6,00 Servicios a la comunidad	20	6,3	6,3	67,0
	7,00 Idiomas	35	11,1	11,1	78,1
	8,00 Comercio y administración	44	14,0	14,0	92,1
	9,00 Hostelería y cocina	25	7,9	7,9	100,0
	Total	315	100,0	100,0	

Tabla 16. Distribución de los participantes por grupos de familias profesionales.



I Personal Electricidad Sanitaria Automotriz Informática Comercio Idiomas Comercio Hostelería.

Gráfico 13. Participantes por familias profesionales.

3.5. Instrumento

Con el fin de seleccionar el instrumento más adecuado para la investigación se analizaron las dos escalas más utilizadas en los estudios sobre Eficacia Docente Colectiva.

En primer lugar se analizó la CE-Scale (Goddard, Hoy y Woolfolk, 2000) con una versión larga y otra reducida (Goddard, 2002). Es un instrumento que incluye 4 dimensiones: análisis de la tarea docente en sentido positivo y negativo, y competencia general docente en sentido positivo y negativo. Una segunda escala que se analizó fue la *Collective Teacher Beliefs* (CTBS de Tschannen-Moran y Barr, 2004), basada en una escala no publicada de Albert Bandura a la que se añadieron más ítems; también con una versión larga y otra corta, dicho instrumento analiza dos dimensiones: estrategias de enseñanza y la disciplina de los estudiantes.

Para la toma de decisiones se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos por Eells (2011), según los cuales, la escala CTBS, además de que se ha utilizado en menos estudios, hace más hincapié en la dimensión disciplina de los estudiantes, quizá más importante en Educación Secundaria

que en Formación Profesional, mientras que la CE-Scale agrupa en el análisis de la tarea docente varios factores, como falta de recursos, escasez de medios, estatus socio-económico, etc., más relevantes para el estudio de la Formación Profesional.

Por todo ello nos decantamos por el instrumento CE-Scale, en su versión larga, al considerarlo más adecuado para los objetivos de la investigación.

El instrumento consta de 21 ítems, puntuables en una escala de 1 a 6 (que va desde 1= en total desacuerdo a 6=en total acuerdo), que se divide en 2 sub-escalas: “Competencia general docente” y “Análisis de la Tarea docente”, que presentan ítems en positivo y negativo (ver Anexo I).

3.5.1 Traducción y adaptación del instrumento

El procedimiento utilizado para la traducción de la medida del inglés al castellano, fue el de traducción inversa o *back translation* (Brislin, 1980; Hambleton, 1996; Martínez, Moreno y Muñiz, 2005; Muñiz y Hambleton, 1996).

Se solicitó la traducción al castellano a un equipo de profesores de filología inglesa, y a su vez a otro grupo de profesores de filología española la traducción al castellano de nuevo. Con ambas traducciones, se realizó una comparación por expertos en lingüística, para determinar los grados de coincidencia entre la versión original y la traducción del instrumento.

3.5.2 Estudio piloto

Los participantes en el proceso de validación del instrumento (muestra no probabilística de tipo incidental) fueron 50 profesores de Educación Secundaria y Formación Profesional de diferentes centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid que rellenaron el cuestionario sin dificultad de alguna.

3.5.3 Análisis Factorial

Los datos obtenidos fueron analizados con el programa SPSS para Windows v.17.

Antes de realizar el análisis factorial, fue necesario evaluar la medida de adecuación muestral KMO (Kaiser, Meyer y Olkin) realizando la prueba de Bartlett. Como se aprecia en la Tabla 17 la adecuación de la muestra resultó positiva con un coeficiente de 0,831 considerado por Kaiser (1974) como un valor adecuado. Por su parte, la prueba de Bartlett confirma una significación menor a 0,005, lo cual es pertinente para realizar el análisis factorial exploratorio.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,831
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1377,004
	gl	171
	Sig.	,000

Tabla 17. KMO y prueba de Bartlett

		N	%
Casos	Válidos	310	98,4
	Excluidos(a)	5	1,6
	Total	315	100,0

Tabla 18. Resumen del procesamiento de los casos (Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento)

Como se puede apreciar en la Tabla 19 el análisis de la consistencia interna total de este cuestionario para 21 variables, arrojó un índice $\alpha=0,785$ (Cronbach, 1951), lo cual refleja una baja pero aceptable fiabilidad para este cuestionario. En la Tabla 20 se aprecia los alfa de Cronbach si se eliminan cada una de las variables.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,785	21

Tabla 19. Estadísticos de fiabilidad

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var1	83,4613	129,291	,379	,774
var2	84,4097	131,692	,211	,786
var3	83,0419	129,807	,342	,776
var4	83,1419	140,750	-,026	,800
var5	83,0097	129,874	,437	,772
var6	83,0065	135,417	,113	,793
var7	82,3935	130,900	,458	,772
var8	82,9000	126,246	,463	,769
var9	83,2645	126,694	,434	,770
var10	82,7903	129,267	,568	,768
var11	83,4129	130,204	,365	,775
var12	82,6097	128,601	,495	,769
var13	81,8677	138,821	,102	,787
var14	82,9484	127,473	,521	,767
var15	83,5419	132,592	,267	,781
var16	83,0968	129,919	,335	,777
var17	84,3645	128,109	,391	,773
var18	83,1710	124,712	,491	,766
var19	83,3903	131,579	,191	,789
var20	83,2258	124,182	,528	,764
var21	83,7258	126,077	,407	,772

Tabla 20. Estadísticos total-elemento

Para mejorar la fiabilidad del estudio se eliminó la variable 4, y se llevó a cabo un segundo análisis factorial exploratorio; como se puede apreciar en la Tabla 21, la KMO y la prueba de Bartlett no cambian significativamente en el segundo análisis factorial.

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,828
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1588,318
	gl	190
	Sig.	,000

Tabla 21. KMO y prueba de Bartlett

Calculado al alpha de Cronbach, éste arrojó un resultado de .800 en la totalidad de la escala (Tabla 22). Los estadísticos total-elemento se recogen la Tabla 23.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,800	20

Tabla 22. Estadísticos de fiabilidad

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
var1	79,2645	128,318	,374	,791
var2	80,2129	130,103	,224	,802
var3	78,8452	128,397	,352	,792
var5	78,8129	129,000	,427	,789
var6	78,8097	134,303	,112	,809
var7	78,1968	130,068	,445	,789
var8	78,7032	125,271	,459	,786
var9	79,0677	125,656	,432	,787
var10	78,5935	128,067	,572	,784
var11	79,2161	128,947	,371	,791
var12	78,4129	127,777	,483	,786
var13	77,6710	137,626	,104	,803
var14	78,7516	126,466	,517	,784
var15	79,3452	130,440	,304	,795
var16	78,9000	128,718	,337	,793
var17	80,1677	127,130	,386	,790
var18	78,9742	123,443	,497	,783
var19	79,1935	130,131	,199	,805
var20	79,0290	123,032	,530	,781
var21	79,5290	124,405	,425	,788

Tabla 23. Estadísticos total-elemento

Para continuar con el análisis, se optó por la extracción de factores mediante el análisis de componentes principales y rotación varimax (véase Tabla 24), el cual reveló la presencia de 4 factores que explican el 37,195% acumulado de la varianza total.

Factor	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,830	24,148	24,148	3,234	16,172	16,172
2	2,162	10,808	34,956	1,796	8,981	25,153
3	1,525	7,626	42,582	1,306	6,529	31,682
4	1,226	6,130	48,712	1,103	5,513	37,195
5	1,079	5,393	54,105			
6	,987	4,933	59,039			
7	,940	4,698	63,737			
8	,851	4,255	67,992			
9	,823	4,115	72,106			
10	,765	3,824	75,930			
11	,691	3,453	79,383			
12	,648	3,239	82,622			
13	,565	2,823	85,445			
14	,527	2,633	88,078			
15	,476	2,380	90,458			
16	,435	2,174	92,632			
17	,412	2,059	94,691			
18	,388	1,938	96,629			
19	,375	1,876	98,505			
20	,299	1,495	100,000			

Tabla 24. Varianza total explicada (Método de extracción: Máxima verosimilitud)

En la Tabla 25 se observa la matriz de factores rotados y se aprecia en qué factor satura cada una de las variables del estudio.

	Factor			
	1	2	3	4
var1	,054	,817	,019	,124
var2	-,067	,476	,220	,028
var3	,368	-,032	,251	,081
var5	,570	,059	,134	,053
var6	,141	,046	-,195	,311
var7	,698	-,024	,000	,108
var8	,496	,068	,060	,281
var9	,144	,740	-,041	,308
var10	,618	,101	,075	,390
var11	,184	,288	-,010	,435
var12	,665	,173	,054	-,044
var13	,008	,169	,090	-,020
var14	,774	-,012	,128	,074
var15	-,030	,031	,361	,569
var16	,346	,028	,293	,023
var17	,239	,136	,554	-,045
var18	,465	,022	,445	,132
var19	,024	,131	,350	,009
var20	,298	,370	,402	,138
var21	,228	,129	,309	,286

Tabla 25. Matriz de factores rotados (Método de extracción: máxima verosimilitud. Método de rotación: normalización varimax con Kaiser. La rotación ha convergido en 14 iteraciones)

A la luz de los resultados se procede a eliminar las variables que saturan por debajo de .400 en alguno de los factores, ya que son valores muy bajos y se pretende mejorar la consistencia del instrumento; los ítems que se eliminan son: 3, 6, 13, 16, 19 y 21. Se realiza entonces, un tercer análisis factorial con los restantes ítems (ver Tablas 26 y 27).

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,820
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	1248,306
	gl	91
	Sig.	,000

Tabla 26. Prueba de KMO y Bartlett

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado			Sumas de rotación de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,214	30,100	30,100	4,214	30,100	30,100	3,338	23,840	23,840
2	2,056	14,685	44,784	2,056	14,685	44,784	2,229	15,924	39,764
3	1,202	8,586	53,370	1,202	8,586	53,370	1,621	11,577	51,341
4	1,088	7,775	61,145	1,088	7,775	61,145	1,373	9,804	61,145
5	,803	5,738	66,883						
6	,738	5,269	72,152						
7	,679	4,850	77,002						
8	,661	4,724	81,726						
9	,543	3,879	85,604						
10	,482	3,443	89,047						
11	,450	3,213	92,260						
12	,393	2,807	95,068						
13	,390	2,785	97,853						
14	,301	2,147	100,000						

Tabla 27. Varianza total explicada

	Componente			
	1	2	3	4
var1	,068	,850	,045	,034
var2	-,125	,678	,184	-,026
var5	,637	,039	,243	-,036
var7	,771	-,058	,058	,025
var8	,598	,076	,015	,245
var9	,184	,794	-,018	,199
var10	,683	,131	,112	,353
var11	,288	,391	-,219	,558
var12	,721	,207	,101	-,151
var14	,782	-,026	,234	,015
var15	-,050	,029	,269	,865
var17	,116	,115	,798	-,013
var18	,418	-,049	,649	,176
var20	,231	,420	,516	,177

Tabla 28. Matriz de componente rotado (Método de extracción: análisis de componentes principales. Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser. La rotación ha convergido en 6 iteraciones)

Como se aprecia en la Tabla 28 todas las variables saturan por encima de .400 en algún factor y la varianza total explicada es del 61,145%, lo que representa un valor aceptable y que mejora notablemente respecto al 37,195% de varianza total explicada del segundo análisis factorial. Finalmente, se obtienen 14 ítems o variables válidos y la agrupación de estas en 4 factores. La fiabilidad total del cuestionario para 14 ítems arrojó un alfa de Cronbach de 0,796 (Cronbach, 1951), algo inferior pero con una diferencia mínima, respecto al 0,800 del segundo análisis factorial pero con un incremento de la varianza explicada considerable.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,796	14

Tabla 29. Estadísticos de fiabilidad para las 14 variables

3.5.4 Ítems finales y agrupación según factores (según Tabla 28)

- Factor 1: Eficacia en la competencia general docente. Quedó constituido por seis ítems cuyas cargas factoriales oscilaron entre 0,782 y 0,598. Cabe destacar que estos ítems están relacionados directamente con consideraciones sobre capacidades de los profesores como compromiso, satisfacción, entusiasmo e innovación. Todas las preguntas coinciden con el cuestionario original, en la dimensión Competencia general docente.
 - Pregunta 5: Los profesores de este centro son capaces de manejar a los alumnos conflictivos.
 - Pregunta 7: Si un alumno no aprende a la primera los profesores lo intentaran de otra manera.
 - Pregunta 8: Los profesores de este centro creen que todos los alumnos pueden aprender.

- Pregunta 10: Los profesores de este centro confían en su capacidad para motivar a los alumnos.
- Pregunta 12: Los profesores aquí están bien preparados para enseñar las asignaturas que tienen que impartir.
- Pregunta 14: Los profesores de este centro, saben aplicar diversos métodos de aprendizaje.
- Factor 2: Eficacia en el análisis de la tarea docente. Quedó constituido por tres ítems cuyas cargas factoriales oscilaron entre 0,850 y 0,678. Cabe destacar que estos ítems están relacionados directamente con las consideraciones del contexto presente en el entorno de la enseñanza, como la disponibilidad de los recursos, el tipo de estudiantes, las estructuras burocráticas, las condiciones psíquicas de la escuela, el tamaño de la escuela, etc. La pregunta primera en el cuestionario original aparece en la dimensión competencia general docente, pudiendo ser debido a que los sujetos de la muestra profesores españoles han entendido la pregunta como relacionada con los bienes materiales. Las demás preguntas coinciden con la dimensión Tarea Docente del cuestionario original.
 - Pregunta 1: Los profesores de este centro tienen lo necesario para que los alumnos aprendan.
 - Pregunta 2: La escasez de medios dificulta la labor de los docentes.
 - Pregunta 9: La calidad de las instalaciones en este centro facilita el proceso de enseñanza/ aprendizaje.
- Factor 3: Eficacia en la competencia pedagógica. Como se ha señalado, este factor no aparecía en el cuestionario original de dos factores, sino que se configuró a partir de ítems rotados del Factor 1 (Competencia general docente) y del Factor 2 (Tarea docente). Sin embargo, arroja cargas interesantes entre 0,798 y 0,516 para ítems con un enfoque dirigido a la eficacia de los profesores en la atención a las singularidades de los estudiantes y la atención a la problemática del aula. Los ítems

seleccionados los relacionamos como las limitaciones pedagógicas de los profesores de Formación Profesional.

- Pregunta 17: Los profesores de este centro necesitan más formación para saber cómo tratar a los alumnos que no quieren aprender.
- Pregunta 18: Los profesores de este centro no tienen habilidades para resolver los problemas de disciplina de los alumnos.
- Pregunta 20: Los profesores de este centro no tienen herramientas necesarias para producir aprendizajes significativos en los alumnos.
- Factor 4: Eficacia relacionada con la predisposición de los alumnos. Este factor tampoco aparecía anteriormente en el cuestionario original de dos factores, sino que se configuró a partir de los ítems rotados del Factor 1 (Competencia general docente) y del Factor 2 (Tarea docente). Como ocurre con el factor anterior, arroja cargas interesantes entre 0,865 y 0,558 para ítems con un enfoque dirigido a la predisposición hacia el aprendizaje.
 - Pregunta 11: El entorno del centro facilita el éxito académico.
 - Pregunta 15: Los estudiantes de este centro no están motivados para aprender.

3.5.5 Procedimiento para la recogida de los datos

Para acceder a los centros educativos se contactó telefónicamente con la dirección de los mismos, a fin de solicitar la pertinente autorización para llevar a cabo la investigación. Después, por medio del correo electrónico, se envió la solicitud de colaboración y de participación a los Jefes de Estudios de los centros (Anexo 2).

Por su parte, los Jefes de Estudios que se prestaron a colaborar, reenviaron el cuestionario a los profesores para que respondieran a las preguntas *on-line*. En los centros donde no fue posible el envío del cuestionario

por correo electrónico, se facilitó el formato en papel a los Jefes de Estudio para que se los hicieran llegar a los profesores y posteriormente se recogieron (Anexo 3).

Capítulo IV. Resultados

4.1 Análisis de las respuestas

Pregunta 1: Los profesores de este centro tienen todo lo necesario para que los alumnos aprendan - (Tabla 30).

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	en total desacuerdo	8	2,5	2,5	2,5
	2	45	14,1	14,3	16,8
	3	67	21,0	21,3	38,1
	4	84	26,3	26,7	64,8
	5	83	26,0	26,3	91,1
	en total acuerdo	28	8,8	8,9	100,0
	Total	315	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,3		
Total		315	100,0		

Tabla 30. Resultados Pregunta 1.

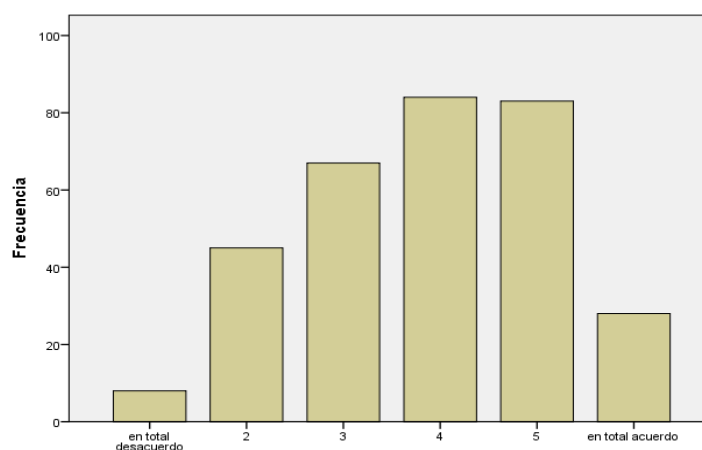


Gráfico 14

Como se observa en la Tabla 30 y el Gráfico 14 los profesores de Formación Profesional consultados se muestran en mayor porcentaje (61.1%) de acuerdo con que disponen de lo necesario para que sus alumnos aprendan, pero por los factores extraídos en el estudio creemos que los profesores se refieren a capacidades personales y no meramente materiales.

Pregunta 2: La escasez de medios dificulta la labor de los docentes.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	en total desacuerdo	18	5,6	5,7	5,7
	2	50	15,7	15,9	21,6
	3	47	14,7	14,9	36,5
	4	57	17,9	18,1	54,6
	5	62	19,4	19,7	74,3
	en total acuerdo	81	25,4	25,7	100,0
	Total	315	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,3		
Total		315	100,0		

Tabla 31 Resultados Pregunta 2

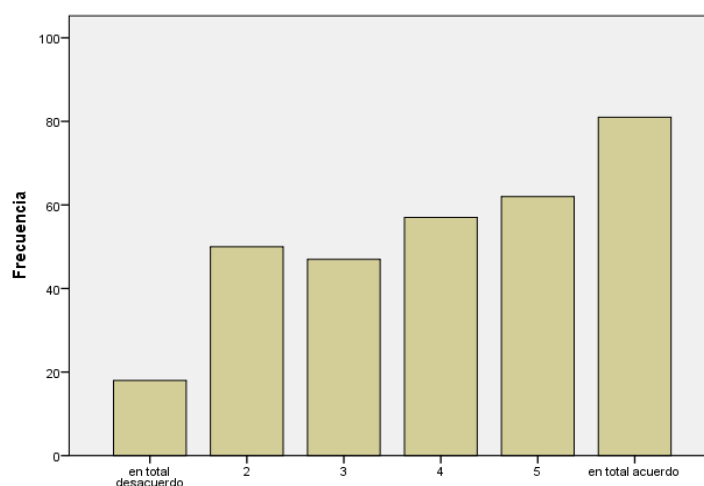


Gráfico 15

En la Tabla 31 y el Gráfico 15 se observa que el mayor porcentaje (62,4%) de profesores se muestra en total acuerdo con que la escasez de medios dificulta la labor de los docentes, pero los porcentajes están repartidos en todas las escalas. Si bien la suma de los que están de acuerdo es muy

superior respecto a los medios disponibles en los centros de Formación Profesional.

Pregunta 5: Los profesores de este centro son capaces de manejar a los alumnos conflictivos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	en total desacuerdo	7	2,2	2,2	2,2
	2	17	5,3	5,4	7,6
	3	35	11,0	11,1	18,7
	4	99	31,0	31,4	50,2
	5	126	39,5	40,0	90,2
	en total acuerdo	31	9,7	9,8	100,0
	Total	315	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,3		
Total		315	100,0		

Tabla 32. Resultados Pregunta 5

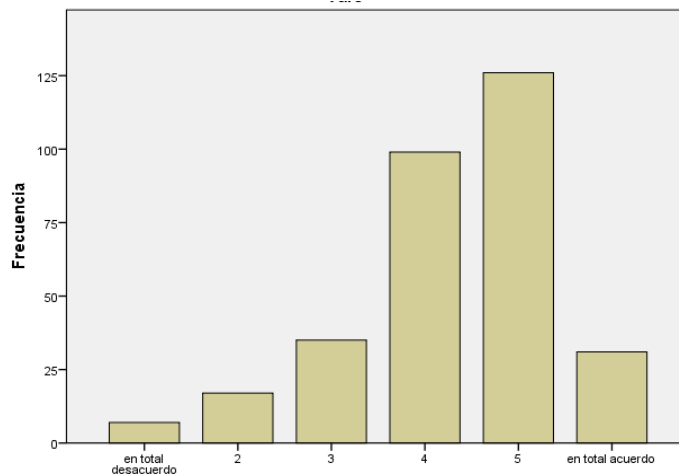


Gráfico 16

Como se aprecia en la Tabla 32 y en el Gráfico 16, los mayores porcentajes de profesores (80,2%) confían en la capacidad del colectivo de profesores en manejar a los alumnos conflictivos.

Pregunta 7: Si un alumno no aprende algo a la primera, los profesores del centro lo intentarían de otra manera.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	en total desacuerdo	7	2,2	2,2	2,2
	2	17	5,3	5,4	7,6
	3	35	11,0	11,1	18,7
	4	99	31,0	31,4	50,2
	5	126	39,5	40,0	90,2
	en total acuerdo	31	9,7	9,8	100,0
	Total	315	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,3		
Total		315	100,0		

Tabla 33. Resultados Pregunta 7

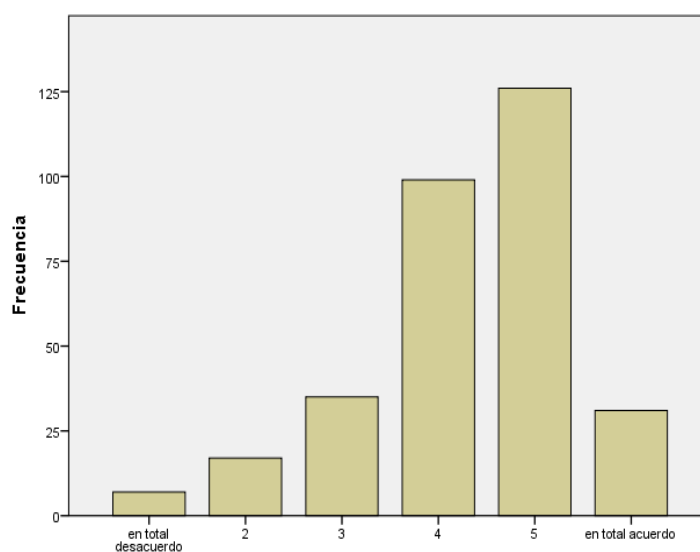


Gráfico 17

En la Tabla 33 y el Gráfico 17 se observa que la mayoría de los profesores (80,2 %) confían en la capacidad del colectivo en explicar de nuevo los conceptos no comprendidos por los alumnos.

Pregunta 8: Los profesores de este centro creen que todos los alumnos pueden aprender.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	en total desacuerdo	11	3,4	3,5	3,5
	2	23	7,2	7,3	10,9
	3	33	10,3	10,5	21,4
	4	70	21,9	22,4	43,8
	5	103	32,3	32,9	76,7
	en total acuerdo	73	22,9	23,3	100,0
	Total	313	98,1	100,0	
Perdidos	Sistema	6	1,9		
Total		315	100,0		

Tabla 34. Resultados Pregunta 8

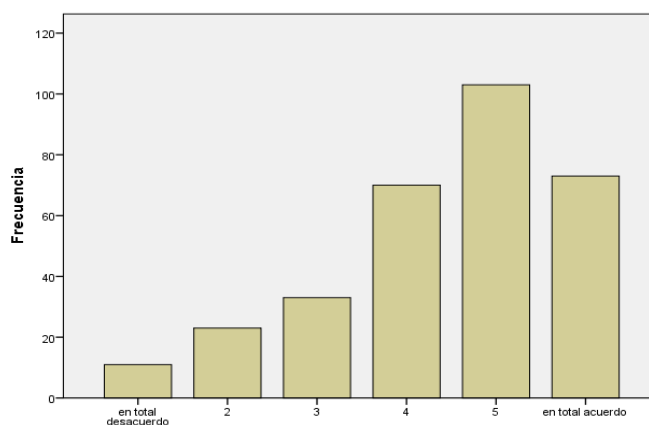


Gráfico 18

Se observa en la Tabla 34 y en el Gráfico 18 que la mayoría de los profesores (77,1%) creen que sus compañeros confían en la capacidad de los alumnos para aprender.

Pregunta 9: La calidad de las instalaciones en este centro facilita el proceso de enseñanza/aprendizaje.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	en total desacuerdo	10	3,1	3,2	3,2
	2	37	11,6	11,7	14,9
	3	58	18,2	18,4	33,3
	4	79	24,8	25,1	58,4
	5	77	24,1	24,4	82,9
	en total acuerdo	54	16,9	17,1	100,0
	Total	315	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,3		
Total		315	100,0		

Tabla 35. Resultados Pregunta 9

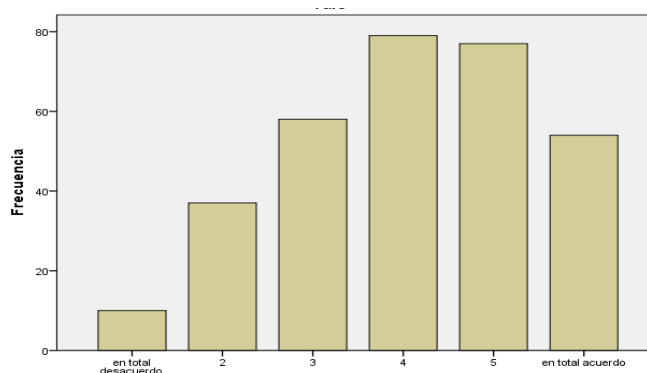


Gráfico 19

Como se observa en la Tabla 35 y el Gráfico 19 el mayor porcentaje de profesores se muestra bastante de acuerdo (65,8%) con que la calidad de las instalaciones favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pregunta 10: Los profesores de este centro confían en su capacidad para motivar a sus alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	7	2,2	2,2	2,2
	3	36	11,3	11,5	13,7
	4	91	28,5	29,0	42,7
	5	142	44,5	45,2	87,9
	en total acuerdo	38	11,9	12,1	100,0
	Total	314	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	5	1,6		
Total		315	100,0		

Tabla 36. Resultados Pregunta 10

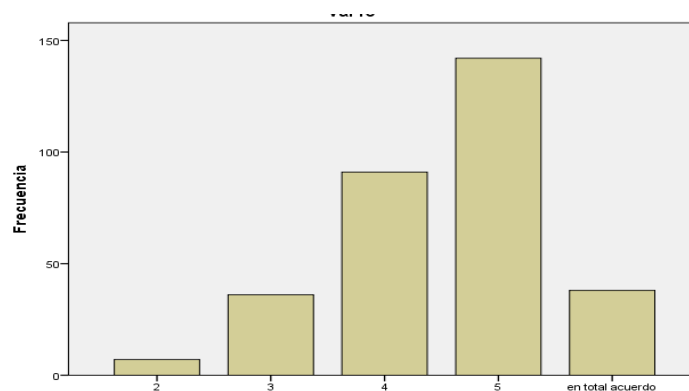


Gráfico 20

Se aprecia en la Tabla 36 y el Gráfico 20 que la mayoría de los profesores se muestran bastante de acuerdo (84,9%) en que el colectivo al que pertenecen es muy eficaz para motivar a los alumnos.

Pregunta 11: El entorno de este centro facilita el éxito académico.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	en total desacuerdo	9	2,8	2,9	2,9
	2	34	10,7	10,8	13,7
	3	65	20,4	20,7	34,4
	4	99	31,0	31,5	65,9
	5	80	25,1	25,5	91,4
	en total acuerdo	27	8,5	8,6	100,0
	Total	314	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	5	1,6		
Total		315	100,0		

Tabla 37. Resultados Pregunta 11

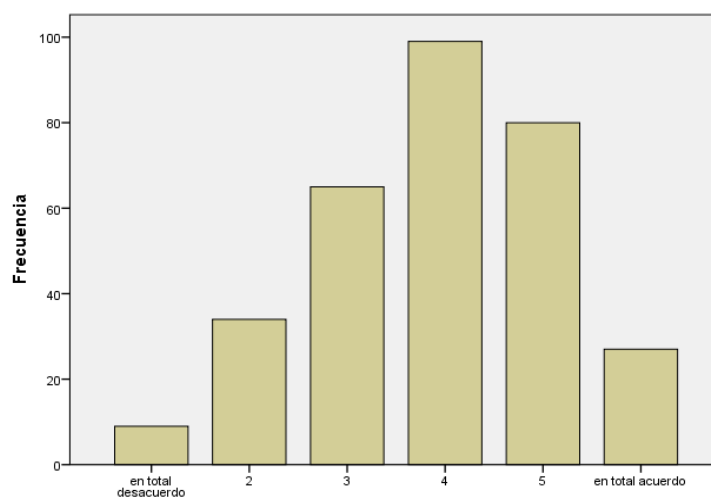


Gráfico 21

Como se aprecia en la Tabla 37 y el Gráfico 21 la mayoría del colectivo de profesores (64,6%) está de acuerdo en que el entorno del centro facilita el éxito académico.

Pregunta 12: Los profesores de aquí, están bien preparados para enseñar las asignaturas que tienen que impartir.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	en total desacuerdo	2	,6	,6	,6
	2	16	5,0	5,1	5,7
	3	19	6,0	6,0	11,7
	4	73	22,9	23,2	34,9
	5	128	40,1	40,6	75,6
	en total acuerdo	77	24,1	24,4	100,0
	Total	315	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,3		
Total		315	100,0		

Tabla 38. Resultados Pregunta 12

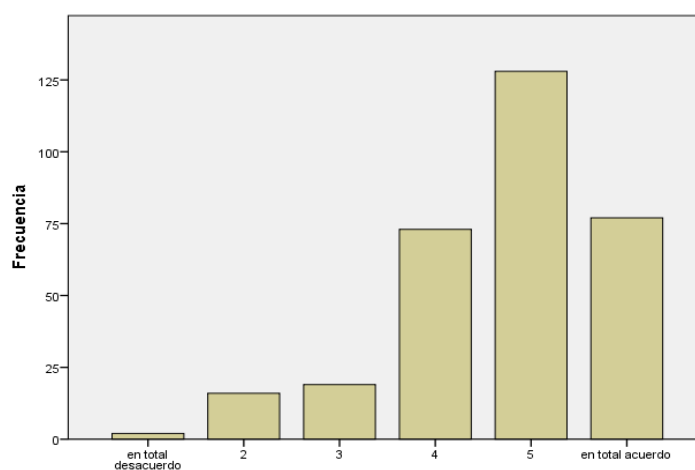


Gráfico 22

En la Tabla 38 y el Gráfico 22 apreciamos que la mayoría de los profesores (87,1%) confían en la preparación del colectivo del que forman parte, para impartir las materias de su competencia.

Pregunta 14: Los profesores de este centro, saben aplicar diversos métodos de aprendizaje.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	en total desacuerdo	3	,9	1,0	1,0
	2	22	6,9	7,0	7,9
	3	31	9,7	9,8	17,8
	4	105	32,9	33,3	51,1
	5	106	33,2	33,7	84,8
	en total acuerdo	48	15,0	15,2	100,0
	Total	315	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,3		
Total		315	100,0		

Tabla 39. Resultados Pregunta 14

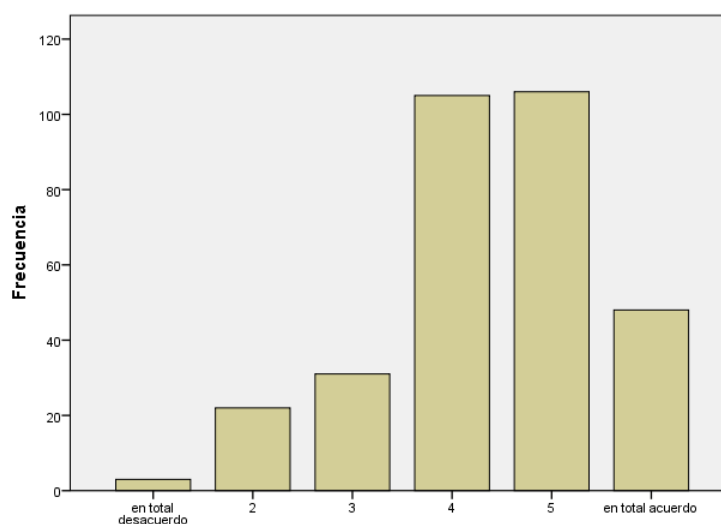


Gráfico 23

En la Tabla 39 y el Gráfico 23 se observa que los profesores de Formación Profesional confían (81,1%) en su capacidad como colectivo para aplicar diversos modos de aprendizaje en su práctica profesional.

Pregunta 15: Los estudiantes de este centro no están motivados para aprender.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	en total desacuerdo	26	8,2	8,3	8,3
	2	83	26,0	26,4	34,7
	3	57	17,9	18,2	52,9
	4	107	33,5	34,1	86,9
	5	32	10,0	10,2	97,1
	en total acuerdo	9	2,8	2,9	100,0
	Total	314	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	5	1,6		
Total		315	100,0		

Tabla 40. Resultados Pregunta 15

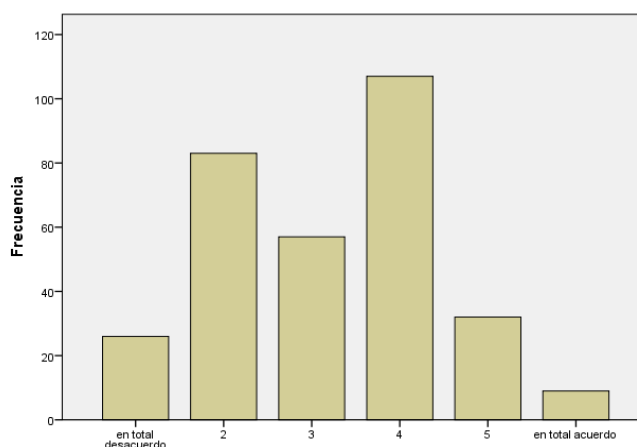


Gráfico 24

En la Tabla 40 y el Gráfico 24 se aprecia que las opiniones de los profesores de Formación Profesional están repartidas en cuanto a la valoración de si los alumnos están o no motivados para aprender. Ya que los porcentajes del profesorado participante se encuentra repartido un 52,1% no está muy de acuerdo con que el alumnado no esté motivado, frente a un 46,3% que si cree que el alumnado no está motivado para aprender.

Pregunta 17: Los profesores en este centro necesitan más formación para saber cómo tratar con estos alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	en total desacuerdo	12	3,8	3,8	3,8
	2	35	11,0	11,1	14,9
	3	59	18,5	18,7	33,7
	4	84	26,3	26,7	60,3
	5	76	23,8	24,1	84,4
	en total acuerdo	49	15,4	15,6	100,0
	Total	315	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,3		
Total		315	100,0		

Tabla 41 Resultados Pregunta 17

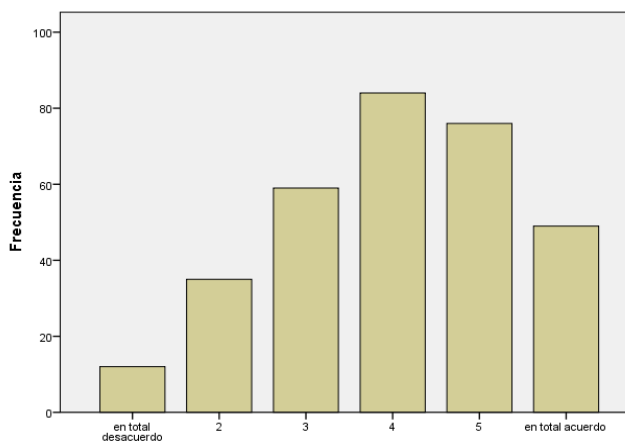


Gráfico 25

Como se observa en la Tabla 41 y el Gráfico 25 la mayoría de los profesores se muestran de acuerdo (65,5%) en que el colectivo al que pertenecen necesita más formación para saber cómo tratar a los alumnos que no se muestran motivados para aprender.

Pregunta 18: Los profesores en este centro no tienen habilidades para resolver los problemas de disciplina de los alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	en total desacuerdo	51	16,0	16,2	16,2
	2	106	33,2	33,7	49,8
	3	64	20,1	20,3	70,2
	4	41	12,9	13,0	83,2
	5	43	13,5	13,7	96,8
	en total acuerdo	10	3,1	3,2	100,0
	Total	315	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,3		
Total		315	100,0		

Tabla 42 Resultados Pregunta 18

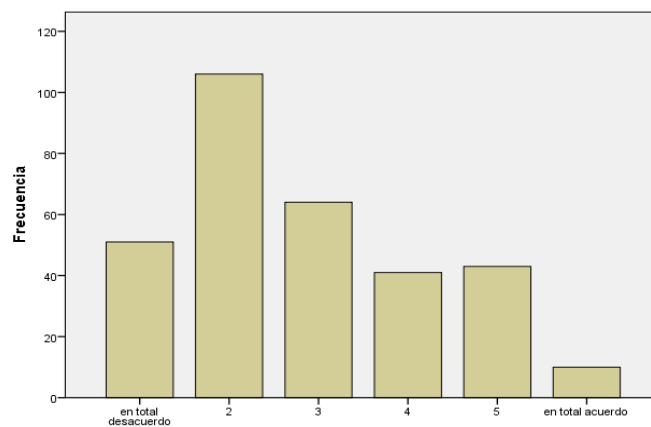


Gráfico 26

En la Tabla 42 y el Gráfico 26 apreciamos que aunque los porcentajes están repartidos, la mayoría de los profesores (70,2%) confían en el que el colectivo al que pertenecen es capaz de resolver los problemas de disciplina de los alumnos.

Pregunta 20: Los profesores en este centro no tienen herramientas necesarias para producir aprendizajes significativos en los alumnos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	en total desacuerdo	47	14,7	14,9	14,9
	2	100	31,3	31,7	46,7
	3	57	17,9	18,1	64,8
	4	66	20,7	21,0	85,7
	5	36	11,3	11,4	97,1
	en total acuerdo	9	2,8	2,9	100,0
	Total	315	98,7	100,0	
Perdidos	Sistema	4	1,3		
Total		315	100,0		

Tabla 43 Resultados Pregunta 20

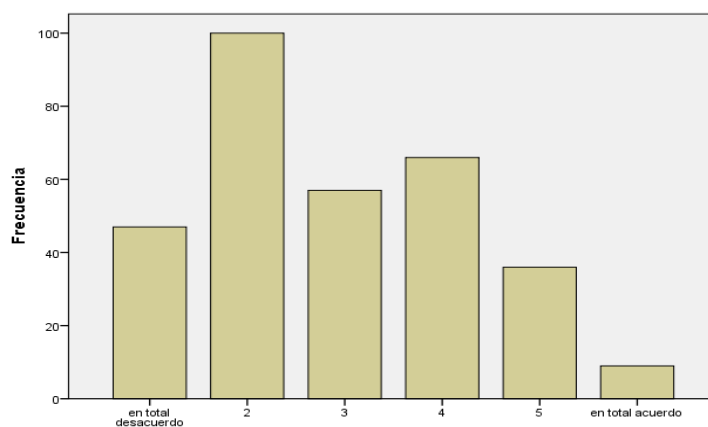


Gráfico 27

Al observar la Tabla 43 y el Gráfico 27 se aprecia que los porcentajes están repartidos, pero el mayor porcentaje (64,7%) muestra que los profesores no están de acuerdo en que el colectivo al que pertenecen no tiene las herramientas necesarias para enseñar a los alumnos.

4.2. Resultados descriptivos

4.2.1 Resultados descriptivos de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), TD (Análisis Tarea Docente) y CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición Aprendizaje), por edad/intervalo.

DESCRIPTIVOS									
		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
EDC	1,00	19	84,8947	10,47163	2,40236	79,8476	89,9419	66,00	105,00
	2,00	26	81,9615	11,26581	2,20941	77,4112	86,5119	59,00	99,00
	3,00	80	83,0750	13,30440	1,48748	80,1143	86,0357	52,00	116,00
	4,00	74	81,9459	11,86210	1,37894	79,1977	84,6942	48,00	108,00
	5,00	64	83,4844	10,63536	1,32942	80,8277	86,1410	49,00	105,00
	6,00	47	84,6170	12,02634	1,75422	81,0860	88,1481	59,00	120,00
	Total	310	83,1419	11,86381	,67382	81,8161	84,4678	48,00	120,00
CGD	1,00	19	28,0000	3,87298	,88852	26,1333	29,8667	18,00	34,00
	2,00	27	25,9630	4,28307	,82428	24,2686	27,6573	16,00	31,00
	3,00	80	27,4625	5,18260	,57943	26,3092	28,6158	12,00	36,00
	4,00	75	27,0267	5,27609	,60923	25,8127	28,2406	11,00	36,00
	5,00	65	27,0462	4,38189	,54351	25,9604	28,1319	13,00	35,00
	6,00	49	28,2449	4,30857	,61551	27,0073	29,4825	18,00	36,00
	Total	315	27,2984	4,77585	,26909	26,7690	27,8279	11,00	36,00
TD	1,00	19	10,4737	3,92100	,89954	8,5838	12,3635	5,00	18,00
	2,00	27	11,4815	3,53412	,68014	10,0834	12,8795	6,00	18,00
	3,00	80	11,0875	3,62898	,40573	10,2799	11,8951	4,00	18,00
	4,00	75	10,2800	3,31891	,38323	9,5164	11,0436	3,00	18,00
	5,00	65	11,0615	2,86071	,35483	10,3527	11,7704	5,00	18,00
	6,00	49	10,9592	3,27210	,46744	10,0193	11,8990	3,00	18,00
	Total	315	10,8667	3,35785	,18919	10,4944	11,2389	3,00	18,00
CP	1,00	19	12,4737	2,36569	,54273	11,3335	13,6139	8,00	17,00
	2,00	27	10,2593	2,90348	,55878	9,1107	11,4078	3,00	14,00
	3,00	80	10,9250	3,05964	,34208	10,2441	11,6059	3,00	17,00
	4,00	75	11,3333	3,39448	,39196	10,5523	12,1143	3,00	18,00
	5,00	65	11,2615	3,09877	,38436	10,4937	12,0294	5,00	17,00
	6,00	49	11,5510	2,88719	,41246	10,7217	12,3803	5,00	18,00
	Total	315	11,2254	3,08840	,17401	10,8830	11,5678	3,00	18,00

PA	1,00	19	7,4737	2,22032	,50938	6,4035	8,5438	4,00	11,00
	2,00	27	7,6296	1,98355	,38173	6,8450	8,4143	4,00	11,00
	3,00	80	7,7125	2,15356	,24078	7,2332	8,1918	3,00	12,00
	4,00	75	7,7200	1,82742	,21101	7,2995	8,1405	2,00	12,00
	5,00	65	7,7692	1,76573	,21901	7,3317	8,2068	2,00	12,00
	6,00	49	7,7959	2,14067	,30581	7,1810	8,4108	3,00	12,00
	Total	315	7,7175	1,97585	,11133	7,4984	7,9365	2,00	12,00

Tabla 44. Resultados descriptivos por edad.

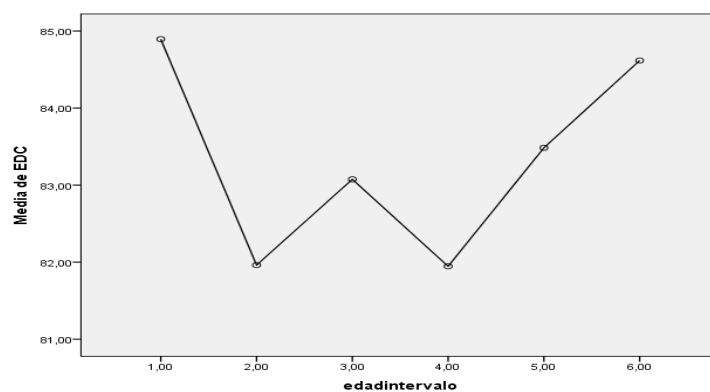


Gráfico 28

Como se aprecia en el Gráfico 28 encontramos diferencias entre los grupos de edad. La EDC presenta valores mayores en el grupo de hasta 35 años y disminuyen en el grupo de 36 a 40 años, sube ligeramente en el grupo de 41 a 45 años, vuelve a bajar en el de 46 a 50 años y sube en los grupos de 51 a 55 y sobre todo en el grupo de mayores de 56 años. Los profesores de hasta 35 años y los que tienen más de 51 son los que presentan los valores más altos, mientras que los de 36 a 51 años son los que presentan los valores más bajos.

RESULTADOS

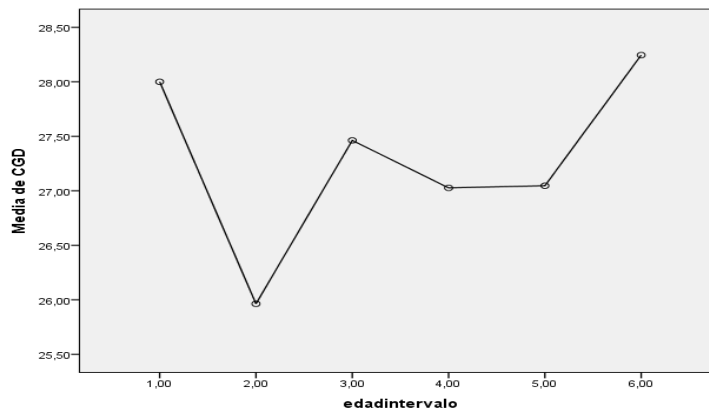


Gráfico 29

Al observar el Gráfico 29 se aprecia que la CGD es mayor en el grupo de hasta 35 años y disminuyen en el grupo de 36 a 40 años, y mejora en el resto de los grupos hasta llegar al grupo de más de 56 que alcanza la media del primer grupo.

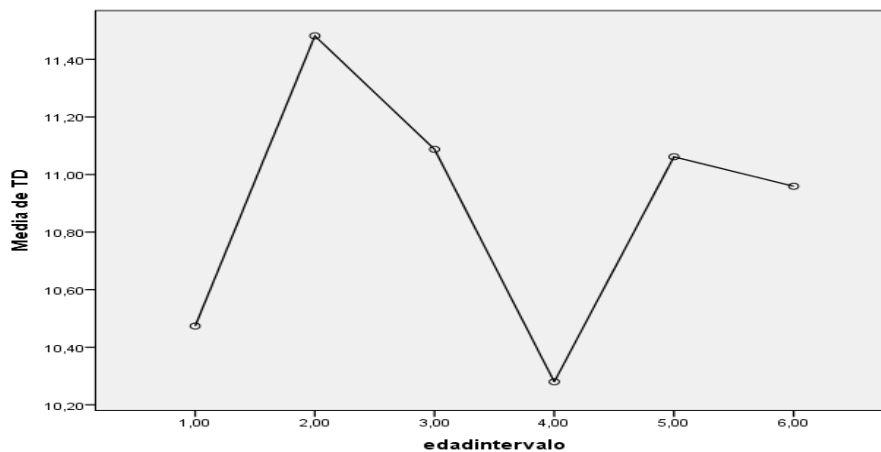


Gráfico 30

En el Gráfico 30 observamos que la TD es más alta en el grupo de 36 a 40 años y se mantienen en el grupo de 41 a 45 años. El grupo de 46 a 50 junto con el grupo de los menores de 35 son los que presentan los valores más bajos de TD. En los grupos de 51 a 55 y en el de 56 a 70 aumentan la media TD de nuevo.

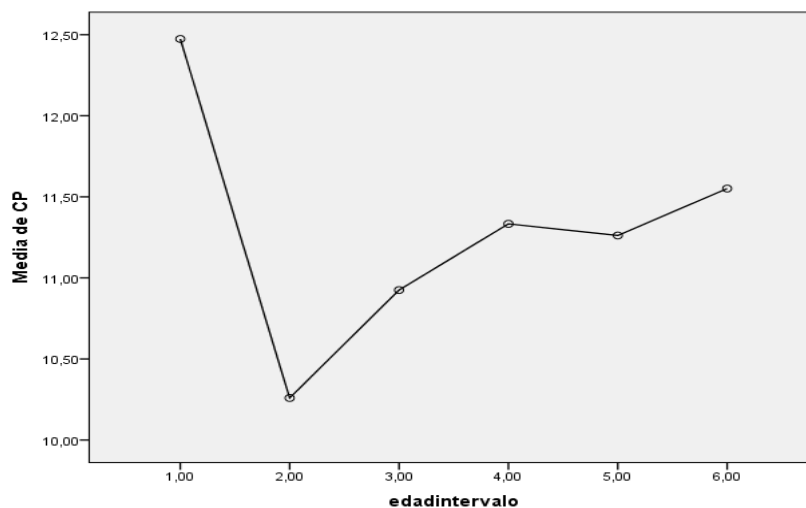


Gráfico 31

En el Gráfico 31 se aprecia que la CP es mayor en el grupo de hasta 35 años y disminuyen en el grupo de 36 a 40 años, para aumentar ligeramente a partir del grupo de 41 a 45 años hasta el grupo de 56 a 70 años.

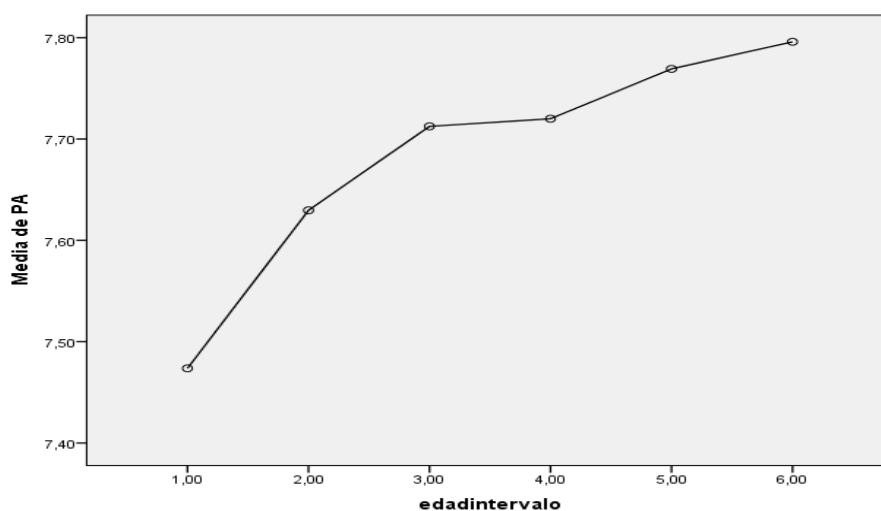


Gráfico 32

En el Gráfico 32 se aprecia que la PA es menor en el grupo de hasta 35 años y va ascendiendo paulatinamente hasta llegar al grupo de 56 a 70 años, donde alcanza su máximo valor.

4.2.2 Resultados descriptivos de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), TD (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición Aprendizaje), en función de los grupos de familias profesionales.

Descriptivos									
		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la		Mínimo	Máximo
						media			
						Límite inferior	Límite superior		
EDC	1,00	46	79,5217	9,66262	1,42468	76,6523	82,3912	59,00	99,00
	2,00	34	81,3529	12,56952	2,15566	76,9672	85,7387	53,00	108,00
	3,00	30	84,3333	10,98379	2,00536	80,2319	88,4347	49,00	99,00
	4,00	38	82,3158	11,39726	1,84888	78,5696	86,0620	55,00	108,00
	5,00	39	85,1026	11,98858	1,91971	81,2163	88,9888	48,00	109,00
	6,00	20	82,1500	15,00623	3,35549	75,1269	89,1731	52,00	105,00
	7,00	34	83,6471	10,94582	1,87719	79,8279	87,4662	59,00	110,00
	8,00	44	86,7500	13,66565	2,06017	82,5953	90,9047	57,00	120,00
	9,00	25	82,7600	10,23181	2,04636	78,5365	86,9835	59,00	99,00
	Total	310	83,1419	11,86381	,67382	81,8161	84,4678	48,00	120,00
CGD	1,00	46	27,8043	4,43030	,65321	26,4887	29,1200	18,00	35,00
	2,00	36	27,0000	5,09902	,84984	25,2747	28,7253	12,00	34,00
	3,00	30	26,7333	4,38598	,80077	25,0956	28,3711	13,00	35,00
	4,00	38	26,9737	4,67591	,75853	25,4368	28,5106	16,00	36,00
	5,00	41	27,4390	4,39345	,68614	26,0523	28,8258	15,00	34,00
	6,00	20	27,0500	4,97864	1,11326	24,7199	29,3801	15,00	36,00
	7,00	35	26,8286	5,40417	,91347	24,9722	28,6850	11,00	35,00
	8,00	44	27,9773	5,73641	,86480	26,2332	29,7213	13,00	36,00
	9,00	25	27,4000	3,48807	,69761	25,9602	28,8398	20,00	34,00
	Total	315	27,2984	4,77585	,26909	26,7690	27,8279	11,00	36,00
TD	1,00	46	8,8261	2,56735	,37854	8,0637	9,5885	4,00	18,00
	2,00	36	9,6944	2,62754	,43792	8,8054	10,5835	5,00	16,00
	3,00	30	11,8667	2,34496	,42813	10,9910	12,7423	7,00	17,00
	4,00	38	11,4211	3,33395	,54084	10,3252	12,5169	5,00	17,00
	5,00	41	10,8049	3,86147	,60306	9,5860	12,0237	3,00	18,00
	6,00	20	10,4000	3,36233	,75184	8,8264	11,9736	6,00	16,00
	7,00	35	11,9143	2,82188	,47699	10,9449	12,8836	6,00	16,00

	8,00	44	12,0227	3,72602	,56172	10,8899	13,1555	4,00	18,00
	9,00	25	11,2400	3,89744	,77949	9,6312	12,8488	5,00	18,00
	Total	315	10,8667	3,35785	,18919	10,4944	11,2389	3,00	18,00
CP	1,00	46	11,2826	3,08158	,45435	10,3675	12,1977	5,00	17,00
	2,00	36	10,8889	2,90593	,48432	9,9057	11,8721	5,00	16,00
	3,00	30	11,7333	2,76597	,50499	10,7005	12,7662	7,00	17,00
	4,00	38	10,9474	3,51789	,57068	9,7911	12,1037	3,00	18,00
	5,00	41	11,3659	3,06395	,47851	10,3988	12,3330	3,00	16,00
	6,00	20	11,0000	3,49436	,78136	9,3646	12,6354	3,00	16,00
	7,00	35	11,2571	2,86298	,48393	10,2737	12,2406	5,00	17,00
	8,00	44	11,6136	3,06682	,46234	10,6812	12,5460	6,00	18,00
	9,00	25	10,6400	3,35261	,67052	9,2561	12,0239	3,00	15,00
	Total	315	11,2254	3,08840	,17401	10,8830	11,5678	3,00	18,00
PA	1,00	46	6,9130	1,96442	,28964	6,3297	7,4964	2,00	12,00
	2,00	36	7,8889	1,83268	,30545	7,2688	8,5090	4,00	12,00
	3,00	30	7,5667	1,85106	,33796	6,8755	8,2579	3,00	10,00
	4,00	38	7,6316	1,85153	,30036	7,0230	8,2402	4,00	12,00
	5,00	41	7,9756	1,87734	,29319	7,3830	8,5682	4,00	12,00
	6,00	20	8,2000	2,04167	,45653	7,2445	9,1555	3,00	11,00
	7,00	35	7,6571	2,14123	,36193	6,9216	8,3927	3,00	12,00
	8,00	44	7,8864	2,14818	,32385	7,2333	8,5395	2,00	12,00
	9,00	25	8,2400	1,89912	,37982	7,4561	9,0239	4,00	12,00
	Total	315	7,7175	1,97585	,11133	7,4984	7,9365	2,00	12,00

Tabla 45. . Resultados descriptivos por familias profesionales.

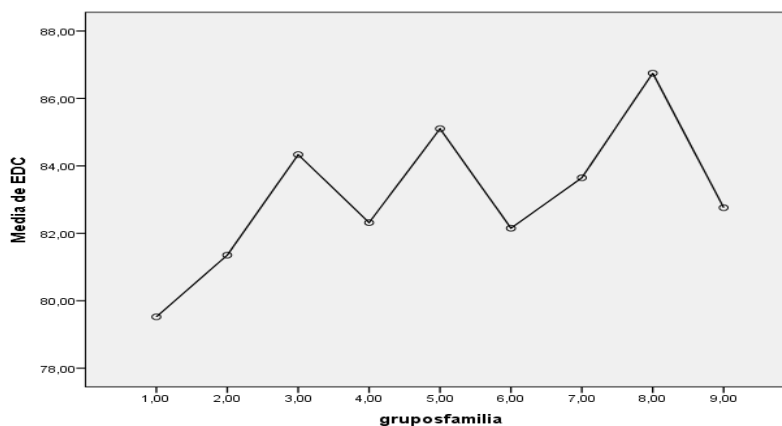


Gráfico 33

Según los resultados (Gráfico 33 y Tabla 52) hay diferencias en la EDC entre las distintas familias profesionales, las familias que presentan los valores más bajos son Imagen Personal, Automoción y servicios, y la media más alta las familias de Sanitaria, Informática y Comercio y Administración.

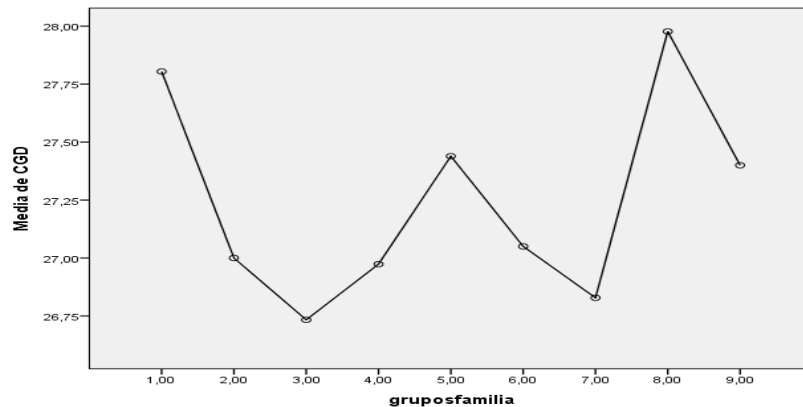


Gráfico 34

En el Gráfico 34 se aprecia que la CGD presenta los valores más bajos en las familias de Idiomas y Sanitaria, presentando los valores más altos Comercio y Administración, Servicios e Imagen Personal.

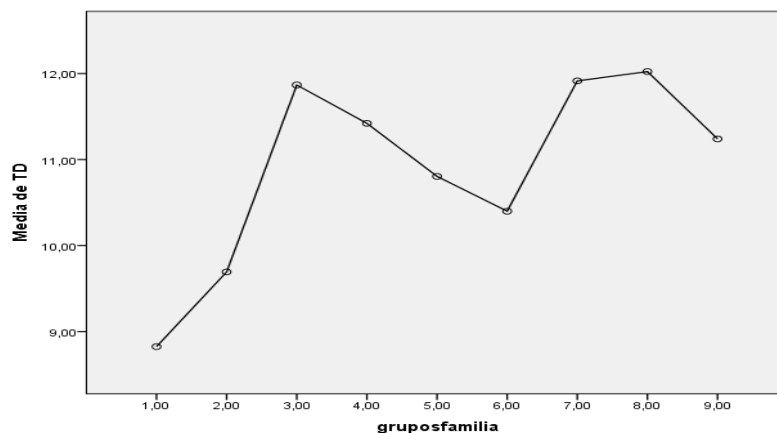


Gráfico 35

En el Gráfico 35 vemos que la TD presenta la media más baja en la familia de Imagen Personal y la más alta en Idiomas y Sanitaria.

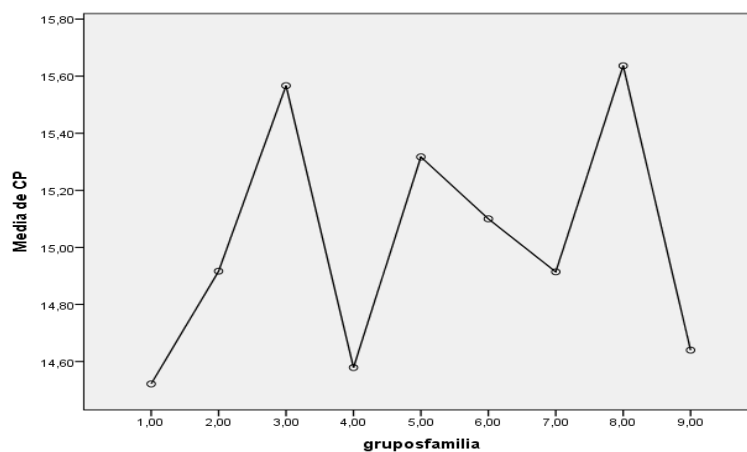


Gráfico 36

Según el Gráfico 36 la CP presenta los valores más bajos en las familias de Imagen Personal, Automoción y Hostelería y Cocina. Y los más altos en Sanitaria, Informática y Comercio.

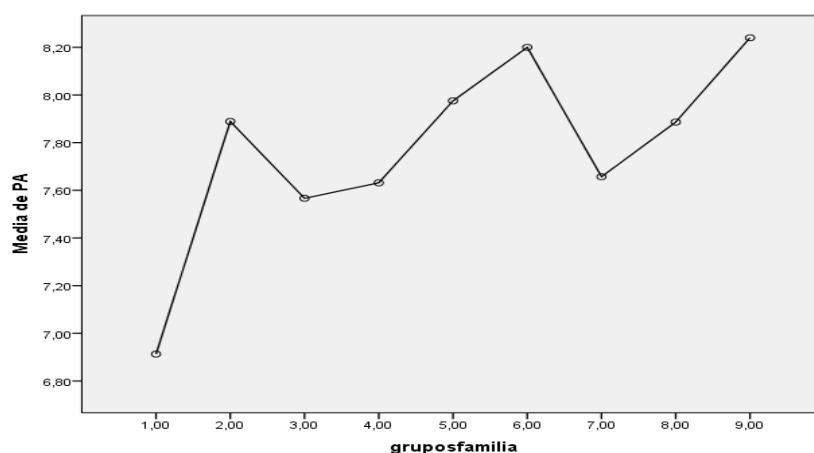


Gráfico 37

Según el Gráfico 37 la PA presenta los valores más bajos en las familias de Imagen Personal, los valores más altos en electricidad, servicios y Hostelería. En las familias de sanitaria, automoción e idiomas presenta valores similares.

4.2.3 Resultados descriptivos de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), TD (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición Aprendizaje), según las direcciones de área territoriales.

DESCRIPTIVOS POR AREAS TERRITORIALES									
		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la		Mínimo	Máximo
						media			
						Límite inferior	Límite superior		
EDC	1,00	115	82,1304	10,52693	,98164	80,1858	84,0751	53,00	110,00
	2,00	114	84,3947	12,27532	1,14969	82,1170	86,6725	52,00	120,00
	3,00	26	82,0000	15,40649	3,02146	75,7772	88,2228	48,00	116,00
	4,00	36	84,1667	12,31376	2,05229	80,0003	88,3330	49,00	105,00
	5,00	19	81,3684	10,96059	2,51453	76,0856	86,6513	64,00	109,00
	Total	310	83,1419	11,86381	,67382	81,8161	84,4678	48,00	120,00
CGD	1,00	118	27,3475	4,51848	,41596	26,5237	28,1712	12,00	36,00
	2,00	114	27,5351	4,34197	,40666	26,7294	28,3408	13,00	36,00
	3,00	26	27,3462	5,41806	1,06257	25,1578	29,5346	15,00	36,00
	4,00	38	27,2632	6,01208	,97529	25,2870	29,2393	11,00	34,00
	5,00	19	25,5789	5,31576	1,21952	23,0168	28,1411	13,00	34,00
	Total	315	27,2984	4,77585	,26909	26,7690	27,8279	11,00	36,00
TD	1,00	118	10,2881	3,45694	,31824	9,6579	10,9184	4,00	18,00
	2,00	114	11,3421	3,44316	,32248	10,7032	11,9810	3,00	18,00
	3,00	26	10,1154	3,33859	,65475	8,7669	11,4639	3,00	18,00
	4,00	38	11,5263	2,97500	,48261	10,5485	12,5042	7,00	17,00
	5,00	19	11,3158	2,31067	,53010	10,2021	12,4295	7,00	15,00
	Total	315	10,8667	3,35785	,18919	10,4944	11,2389	3,00	18,00
CP	1,00	118	11,4661	2,86947	,26416	10,9430	11,9892	5,00	18,00
	2,00	114	11,2807	3,34322	,31312	10,6604	11,9011	3,00	18,00
	3,00	26	10,8077	3,52158	,69064	9,3853	12,2301	3,00	18,00
	4,00	38	10,7368	2,85396	,46297	9,7988	11,6749	3,00	16,00
	5,00	19	10,9474	2,73808	,62816	9,6277	12,2671	6,00	17,00
	Total	315	11,2254	3,08840	,17401	10,8830	11,5678	3,00	18,00
PA	1,00	118	7,3475	1,78012	,16387	7,0229	7,6720	2,00	11,00
	2,00	114	8,0614	2,18314	,20447	7,6563	8,4665	2,00	12,00
	3,00	26	7,6154	2,17397	,42635	6,7373	8,4935	4,00	12,00
	4,00	38	7,8684	1,81839	,29498	7,2707	8,4661	4,00	12,00
	5,00	19	7,7895	1,58391	,36337	7,0261	8,5529	5,00	12,00
	Total	315	7,7175	1,97585	,11133	7,4984	7,9365	2,00	12,00

Tabla 46. . Resultados descriptivos por áreas territoriales.

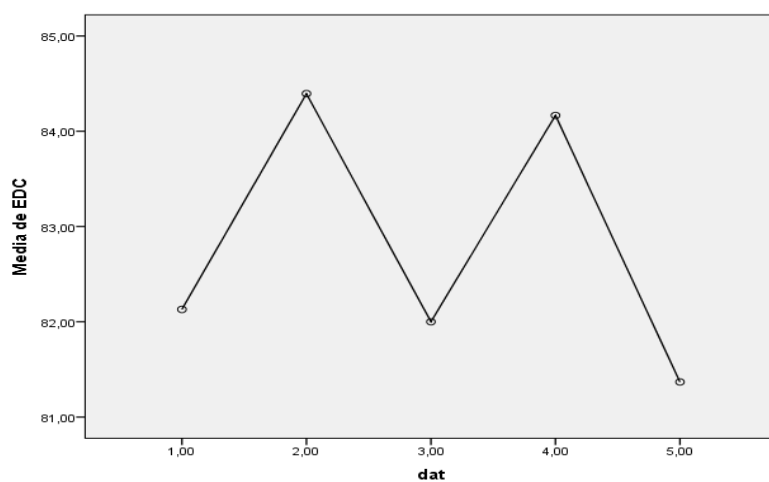


Gráfico 38

Observando el Gráfico 38 la EDC presenta las medias más bajas en las DAT Sur, Oeste y Norte y los datos más altos en las DAT Capital y Este.

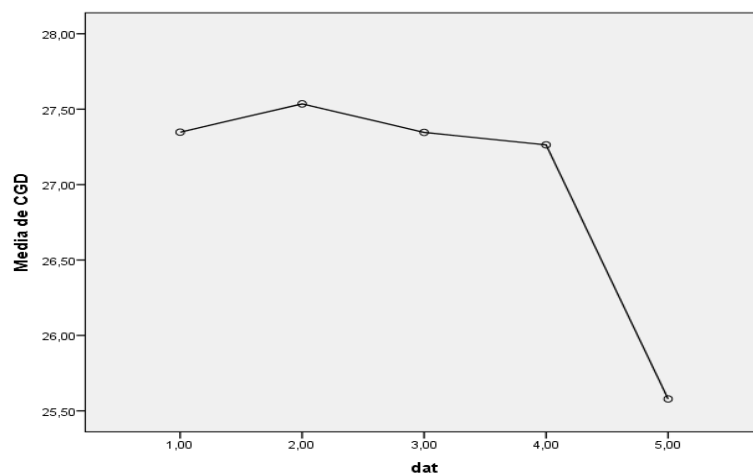


Gráfico 39

Se aprecia en el Gráfico 39 que la CGD presenta las medias más bajas en la DAT Norte con un descenso considerable respecto a otras direcciones territoriales.

RESULTADOS

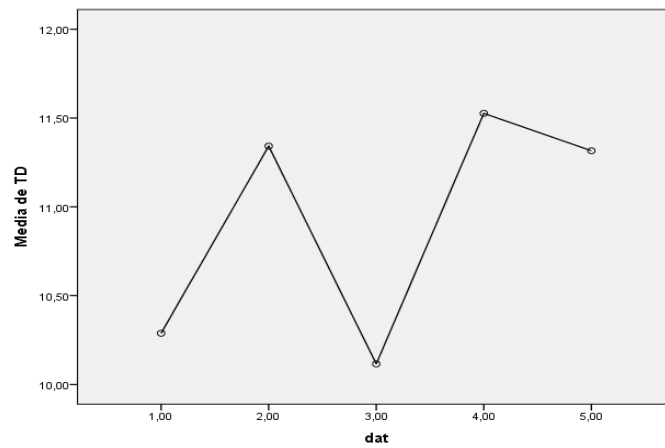


Gráfico 40

Según el Gráfico 40, la TD presenta las medias más bajas en la DAT Sur y Oeste. Y las medias son más altas en las DAT capital, Este y Oeste

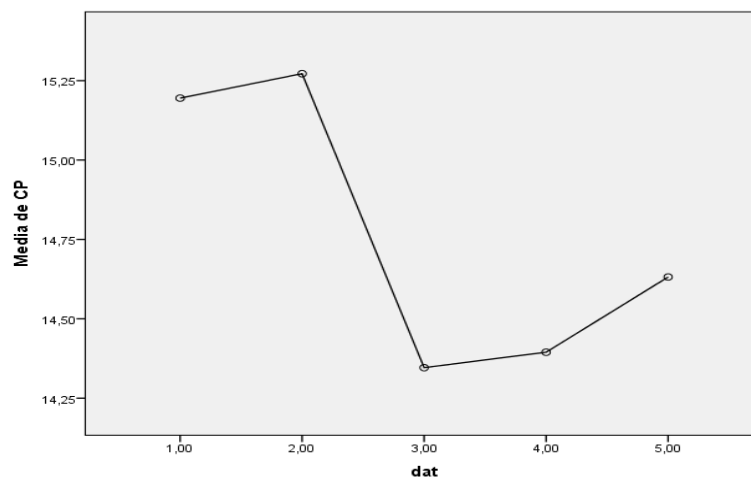


Gráfico 41

Se aprecia en el Gráfico 41 que la CP presenta las medias más altas en las DAT Sur y capital, y las más bajas en las DAT Oeste y Este, y sube ligeramente en la DAT Norte.

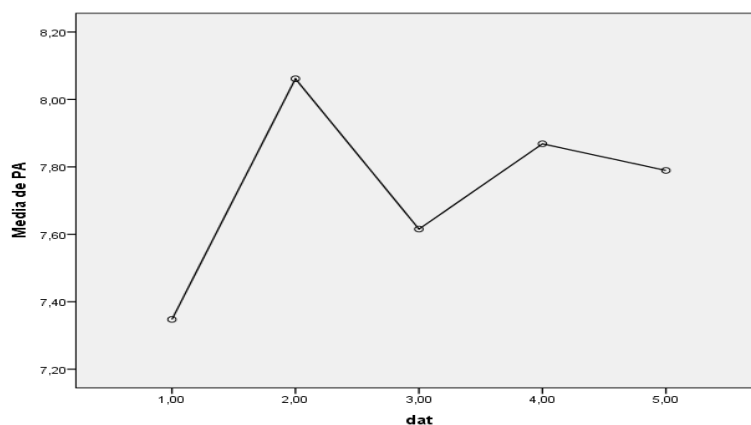


Gráfico 42

Se aprecia en el Gráfico 42 que la PA presenta las medias más altas en las DAT capital y la Este, las más bajas en las DAT Sur y sube ligeramente en la DAT Norte.

4.2.4 Resultados descriptivos de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), TD (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición Aprendizaje), según los años de experiencia docente por intervalos.

RESULTADOS

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
EDC	1,00	21	90,3810	9,62017	2,09929	86,0019	94,7600	67,00	110,00
	2,00	53	78,9434	12,18829	1,67419	75,5839	82,3029	53,00	102,00
	3,00	56	83,0357	11,27018	1,50604	80,0175	86,0539	52,00	108,00
	4,00	34	85,6176	10,22183	1,75303	82,0511	89,1842	66,00	116,00
	5,00	44	81,9318	13,07118	1,97055	77,9578	85,9058	48,00	103,00
	6,00	66	82,4545	11,63176	1,43177	79,5951	85,3140	49,00	108,00
	7,00	36	85,6667	11,67659	1,94610	81,7159	89,6175	66,00	120,00
	Total	310	83,1419	11,86381	,67382	81,8161	84,4678	48,00	120,00
CGD	1,00	21	29,4762	2,50238	,54606	28,3371	30,6153	26,00	34,00
	2,00	53	25,3019	4,91694	,67539	23,9466	26,6572	12,00	35,00
	3,00	57	28,0526	4,66530	,61793	26,8148	29,2905	13,00	34,00
	4,00	34	28,9706	3,45083	,59181	27,7665	30,1746	21,00	36,00
	5,00	45	25,8444	5,04505	,75207	24,3287	27,3601	13,00	36,00
	6,00	68	27,1324	5,27711	,63994	25,8550	28,4097	11,00	36,00
	7,00	37	28,2973	4,11545	,67658	26,9251	29,6695	16,00	36,00
	Total	315	27,2984	4,77585	,26909	26,7690	27,8279	11,00	36,00
TD	1,00	21	12,2381	3,28489	,71682	10,7428	13,7334	5,00	16,00
	2,00	53	10,6038	3,69167	,50709	9,5862	11,6213	4,00	17,00
	3,00	57	10,7895	3,21123	,42534	9,9374	11,6415	4,00	18,00
	4,00	34	11,0588	3,36597	,57726	9,8844	12,2333	5,00	18,00
	5,00	45	10,9778	3,09317	,46110	10,0485	11,9071	5,00	18,00
	6,00	68	10,2500	3,47002	,42080	9,4101	11,0899	3,00	18,00
	7,00	37	11,4054	3,13988	,51619	10,3585	12,4523	3,00	18,00
	Total	315	10,8667	3,35785	,18919	10,4944	11,2389	3,00	18,00
CP	1,00	21	13,3810	2,06098	,44974	12,4428	14,3191	9,00	17,00
	2,00	53	10,4151	3,08491	,42375	9,5648	11,2654	3,00	17,00
	3,00	57	10,3509	3,06181	,40555	9,5385	11,1633	3,00	17,00
	4,00	34	11,9412	2,81706	,48312	10,9583	12,9241	6,00	18,00
	5,00	45	11,4444	3,04926	,45456	10,5283	12,3605	5,00	17,00
	6,00	68	11,3382	3,18865	,38668	10,5664	12,1101	3,00	18,00
	7,00	37	11,3784	3,07636	,50575	10,3527	12,4041	6,00	18,00
	Total	315	11,2254	3,08840	,17401	10,8830	11,5678	3,00	18,00

PA	1,00	21	8,1905	1,91361	,41758	7,3194	9,0615	4,00	11,00
	2,00	53	7,4906	1,91776	,26342	6,9620	8,0192	4,00	12,00
	3,00	57	7,6140	2,09382	,27733	7,0585	8,1696	3,00	12,00
	4,00	34	7,4706	2,38982	,40985	6,6367	8,3044	2,00	12,00
	5,00	45	7,6667	2,01133	,29983	7,0624	8,2709	2,00	11,00
	6,00	68	7,7353	1,70703	,20701	7,3221	8,1485	4,00	12,00
	7,00	37	8,1892	1,94133	,31915	7,5419	8,8365	3,00	12,00
	Total	315	7,7175	1,97585	,11133	7,4984	7,9365	2,00	12,00

Tabla 47. . Resultados descriptivos por experiencia docente.

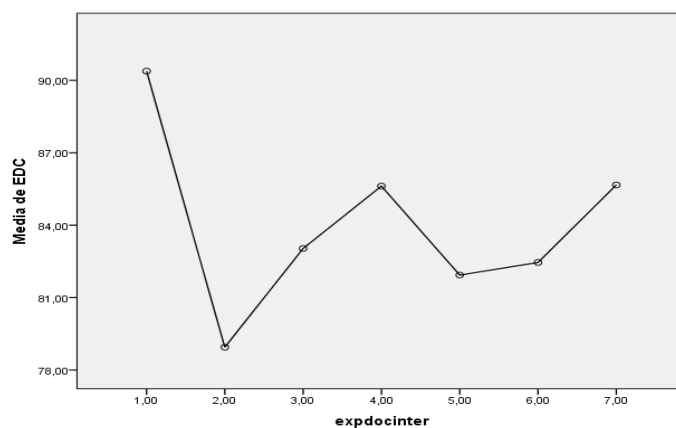


Gráfico 43.

Los resultados según la experiencia docente de los profesores: en el Gráfico 43 la EDC presenta la media más alta en los profesores con experiencia de 0-5 años y la media más baja en los profesores con experiencia de 6-10 años, y vuelve a subir en el grupo de 16-20 años de experiencia.

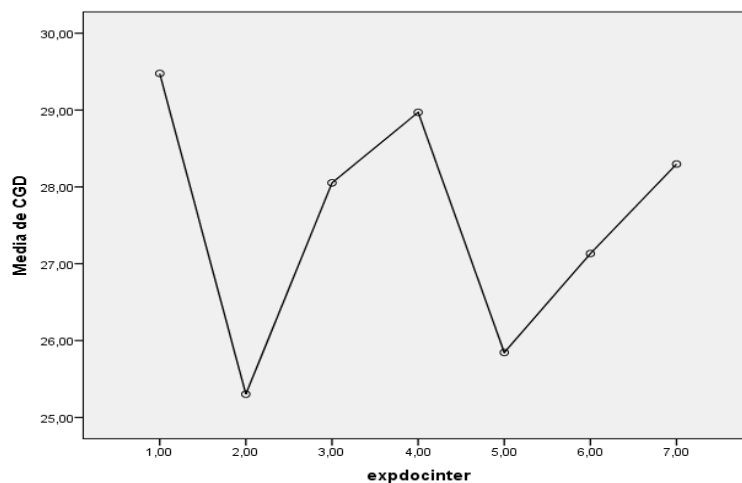


Gráfico 44

En el Gráfico 44 se aprecia que la CGD presenta las medias más altas en los grupos de 0-5 años, 16-20 años y en más de 30 años de experiencia y las más bajas en los grupos de 6-10 años y de 21-25 años de experiencia.

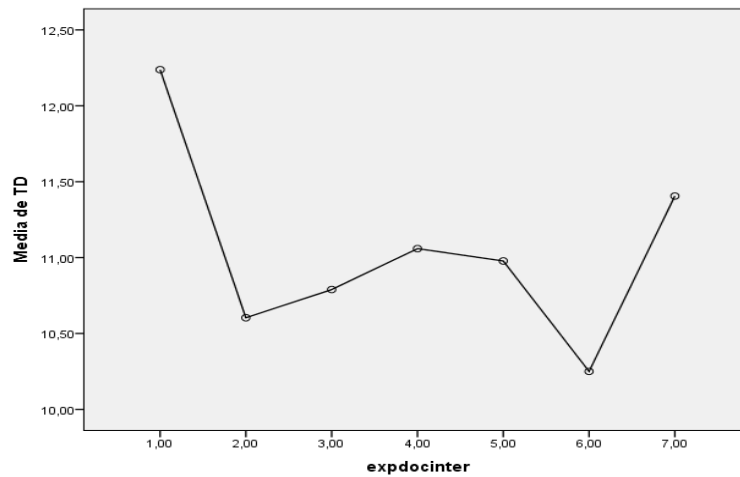


Gráfico 45

En el Gráfico 45 se aprecia: la AT presenta la media más altas en los grupos de 0-5 años y en el de más de 30 años de experiencia. Y las medias más bajas en los grupos de 6-10 años y 26-30 años de experiencia. En el resto de los grupos la AT se encuentra en valores intermedios.

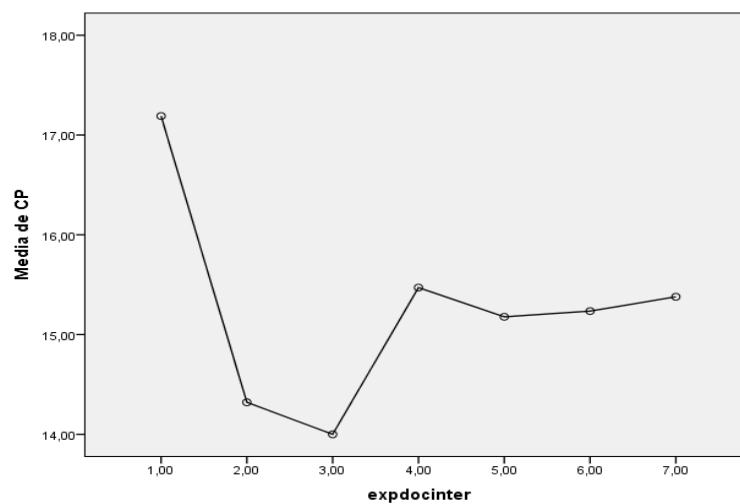


Gráfico 46

En el Gráfico 46 se aprecia: la CP presenta la media más alta en los profesores con experiencia de 0-5 años, la media más baja en los profesores con experiencia de 6-10 años y 11-15 años y vuelve a subir en el grupo de 16-20, de 21-25, 26-30 y más de 30 años de experiencia manteniendo valores similares.

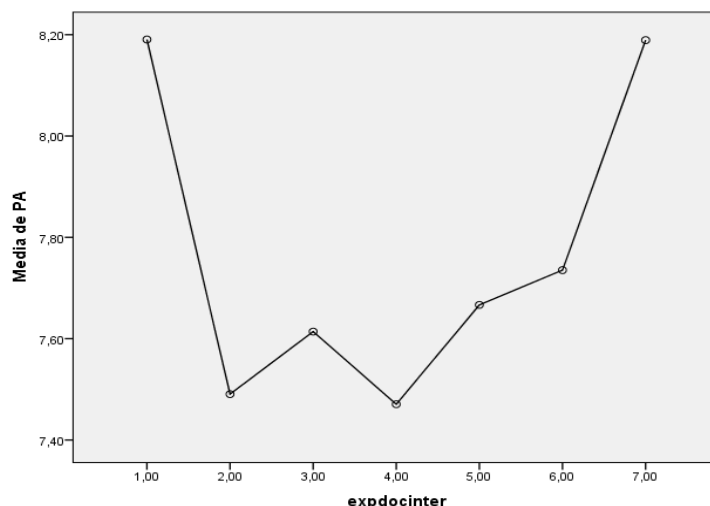


Gráfico 47.

En el Gráfico 47 se aprecia: la PA presenta la media más alta en los profesores con experiencia de 0-5 años y en el grupo de más de 30 años de experiencia. En los profesores con experiencia de 6-10 años, 11-15, 16-20, de 21-25 y 26-30 años presentan valores parecidos.

4.2.5 Resultados descriptivos de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición Aprendizaje), según el nivel de formación de los profesores.

RESULTADOS

Descriptivos									
		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
EDC	doctor	18	80,7778	10,99495	2,59153	75,3101	86,2454	59,00	97,00
	master	19	84,8421	11,12187	2,55153	79,4815	90,2027	56,00	105,00
	licenciado	144	83,2431	12,27838	1,02320	81,2205	85,2656	49,00	120,00
	diplomado	51	83,3725	13,02760	1,82423	79,7085	87,0366	48,00	109,00
	técnico	78	82,9359	10,81286	1,22432	80,4980	85,3738	52,00	108,00
	Total	310	83,1419	11,86381	,67382	81,8161	84,4678	48,00	120,00
CGD	doctor	18	26,1667	3,94447	,92972	24,2051	28,1282	21,00	35,00
	master	20	27,1500	4,52217	1,01119	25,0336	29,2664	16,00	35,00
	licenciado	144	26,9861	5,10722	,42560	26,1448	27,8274	12,00	36,00
	diplomado	54	27,2222	5,13466	,69874	25,8207	28,6237	11,00	35,00
	técnico	79	28,2152	4,04675	,45529	27,3088	29,1216	17,00	36,00
	Total	315	27,2984	4,77585	,26909	26,7690	27,8279	11,00	36,00
TD	doctor	18	10,5556	3,56820	,84103	8,7811	12,3300	6,00	17,00
	master	20	11,4000	3,63318	,81240	9,6996	13,1004	6,00	18,00
	licenciado	144	10,9861	3,23872	,26989	10,4526	11,5196	3,00	18,00
	diplomado	54	11,0926	3,36614	,45807	10,1738	12,0114	5,00	18,00
	técnico	79	10,4304	3,48139	,39169	9,6506	11,2102	3,00	18,00
	Total	315	10,8667	3,35785	,18919	10,4944	11,2389	3,00	18,00
CP	doctor	18	11,5000	2,38253	,56157	10,3152	12,6848	8,00	16,00
	master	20	11,5000	3,45650	,77290	9,8823	13,1177	5,00	17,00
	licenciado	144	11,4514	2,82306	,23525	10,9864	11,9164	5,00	18,00
	diplomado	54	10,1111	3,39070	,46142	9,1856	11,0366	3,00	16,00
	técnico	79	11,4430	3,28457	,36954	10,7073	12,1787	3,00	18,00
	Total	315	11,2254	3,08840	,17401	10,8830	11,5678	3,00	18,00
PA	doctor	18	7,5556	2,33193	,54964	6,3959	8,7152	2,00	12,00
	master	20	7,6500	1,95408	,43695	6,7355	8,5645	4,00	12,00
	licenciado	144	7,6042	1,96906	,16409	7,2798	7,9285	2,00	12,00
	diplomado	54	8,2037	1,80544	,24569	7,7109	8,6965	4,00	12,00
	técnico	79	7,6456	2,01938	,22720	7,1933	8,0979	3,00	12,00
	Total	315	7,7175	1,97585	,11133	7,4984	7,9365	2,00	12,00

Tabla 48. . Resultados descriptivos por nivel de formación de los profesores.

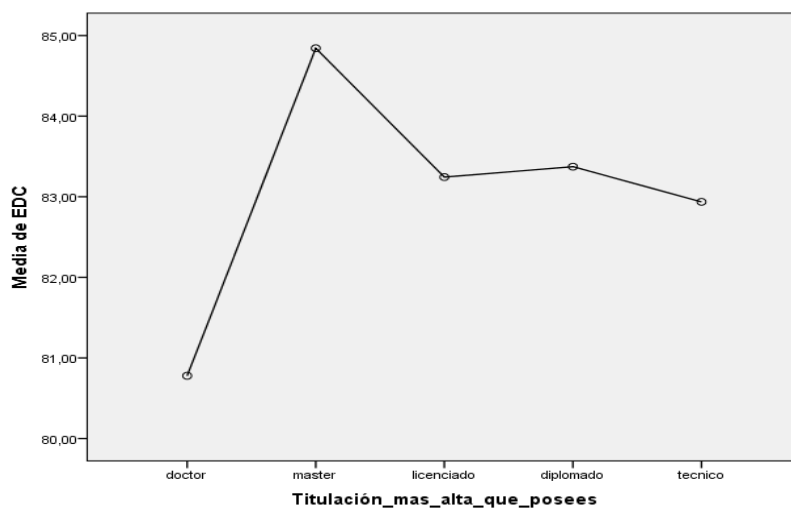


Gráfico 48

En el Gráfico 48 se aprecian los resultados según el nivel de titulación de los profesores: la EDC presenta la media más baja en los profesores doctores y la media sube en los profesores con Master, los licenciados, diplomados y técnicos presentan valores parecidos.

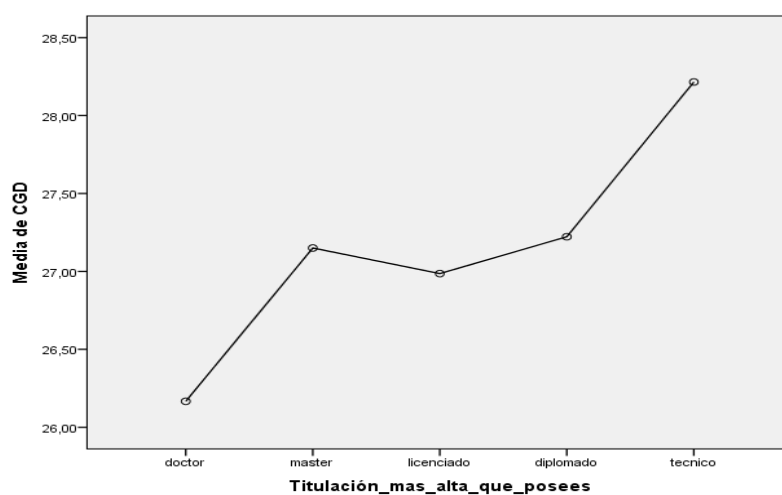


Gráfico 49

Como se observa en el Gráfico 49 la CGD presenta la media más baja en los profesores con titulación de doctores y sube progresivamente hasta el nivel más alto en los profesores con titulación técnica.

RESULTADOS

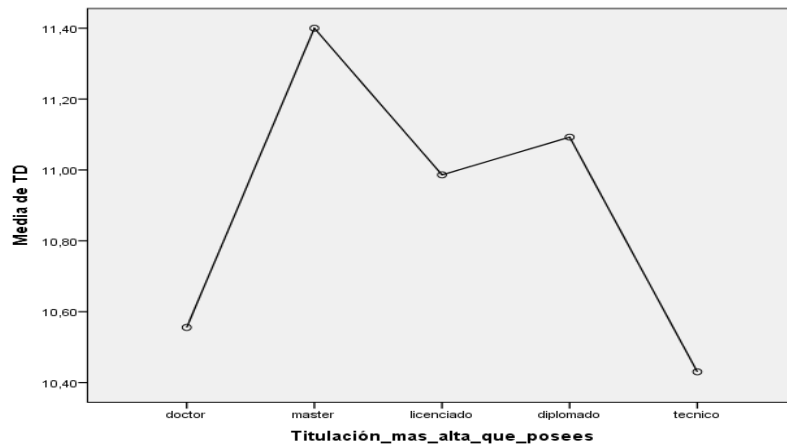


Gráfico 50

Como se observa en el Gráfico 50 la TD presenta la media más baja en los profesores con titulación de doctores, sube en los profesores con titulación Master y en los profesores con titulación de diplomados, se mantiene en los profesores con titulación de licenciados y baja en los profesores con titulación de técnicos.

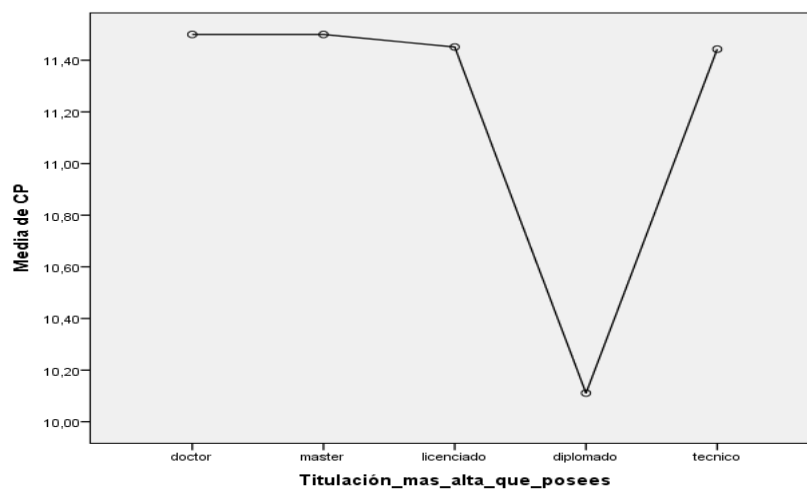


Gráfico 51

Como se observa en el Gráfico 51 la CP presenta la media más alta en los profesores con titulación de doctores y baja paulatinamente hasta los profesores con titulación de diplomados y sube de nuevo en los profesores con titulación de técnicos.

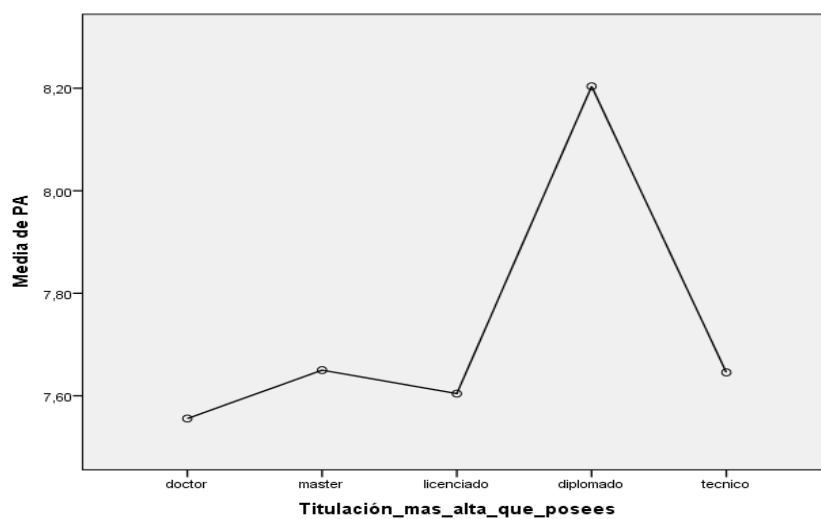


Gráfico 52.

Como se observa en el Gráfico 52 la PA presenta la media más alta en los profesores diplomados y en el resto de los profesores la PA presenta valores parecidos.

4.2.6 Resultados descriptivos de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General docente), TD (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición Aprendizaje), según el nivel de ciclos que imparten los profesores.

RESULTADOS

Descriptivos									
		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
EDC	grado superior	89	82,0000	14,39618	1,52599	78,9674	85,0326	48,00	120,00
	grado medio	108	83,8333	10,71945	1,03148	81,7885	85,8781	52,00	116,00
	ambos	113	83,3805	10,68403	1,00507	81,3891	85,3719	55,00	105,00
	Total	310	83,1419	11,86381	,67382	81,8161	84,4678	48,00	120,00
CGD	grado superior	92	26,1739	5,85467	,61039	24,9614	27,3864	11,00	36,00
	grado medio	110	27,9455	3,99733	,38113	27,1901	28,7008	13,00	36,00
	ambos	113	27,5841	4,36039	,41019	26,7713	28,3968	16,00	36,00
	Total	315	27,2984	4,77585	,26909	26,7690	27,8279	11,00	36,00
TD	grado superior	92	10,9674	3,73122	,38901	10,1947	11,7401	3,00	18,00
	grado medio	110	10,9091	3,03056	,28895	10,3364	11,4818	4,00	18,00
	ambos	113	10,7434	3,36680	,31672	10,1158	11,3709	3,00	18,00
	Total	315	10,8667	3,35785	,18919	10,4944	11,2389	3,00	18,00
CP	grado superior	92	10,7500	3,50706	,36564	10,0237	11,4763	3,00	18,00
	grado medio	110	11,5545	2,94159	,28047	10,9987	12,1104	3,00	18,00
	ambos	113	11,2920	2,83373	,26657	10,7639	11,8202	4,00	18,00
	Total	315	11,2254	3,08840	,17401	10,8830	11,5678	3,00	18,00
PA	grado superior	92	8,1413	1,98667	,20712	7,7299	8,5527	4,00	12,00
	grado medio	110	7,4545	1,87027	,17832	7,1011	7,8080	2,00	12,00
	ambos	113	7,6283	2,02747	,19073	7,2504	8,0062	2,00	12,00
	Total	315	7,7175	1,97585	,11133	7,4984	7,9365	2,00	12,00

Tabla 49. . Resultados descriptivos por nivel de ciclos.

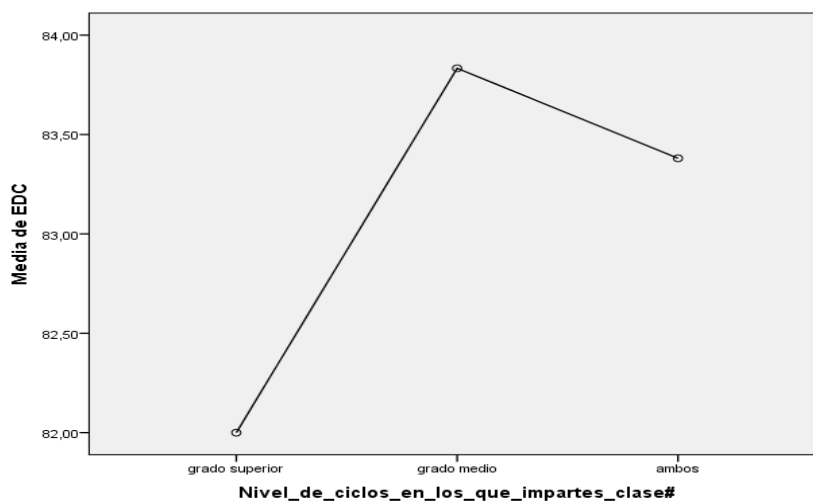


Gráfico 53

Como se observa en el Gráfico 53 la media de la EDC es más baja en los profesores que imparten los ciclos de grado superior, sube en los profesores que imparten el grado medio y tiene un nivel intermedio en los que imparten ambos ciclos.

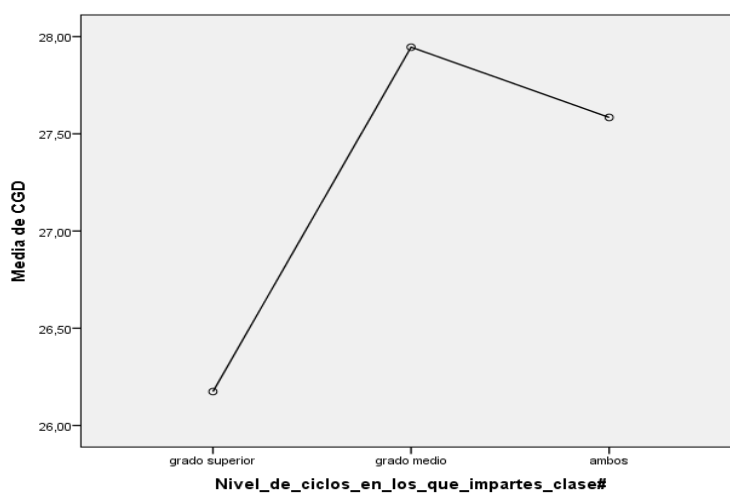


Gráfico 54

Como se observa en el Gráfico 54 la CGD es más baja en los profesores que imparten ciclos de grado superior, sube en los que imparten grado medio y es algo más baja en los que imparten ambos ciclos.

RESULTADOS

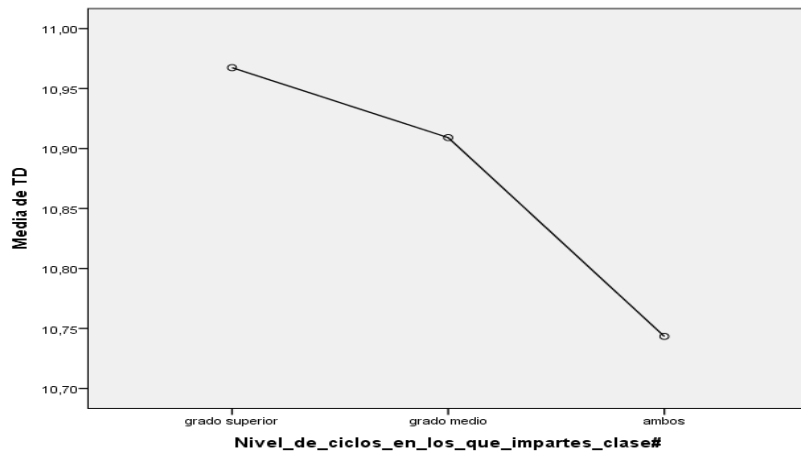


Gráfico 55

Como se observa en el Gráfico 55 la TD es alta en los profesores que imparten ciclos de grado superior, baja en los que imparten grado medio y es algo más baja en los que imparten ambos ciclos.

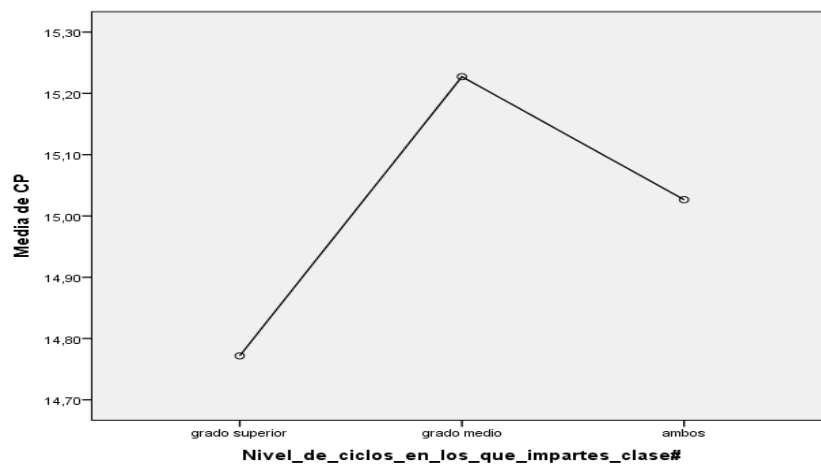


Gráfico 56

Como se observa en el Gráfico 56 la CP es más baja en los profesores que imparten ciclos de grado superior, sube en los que imparten grado medio y es algo más baja en los que imparten ambos ciclos.

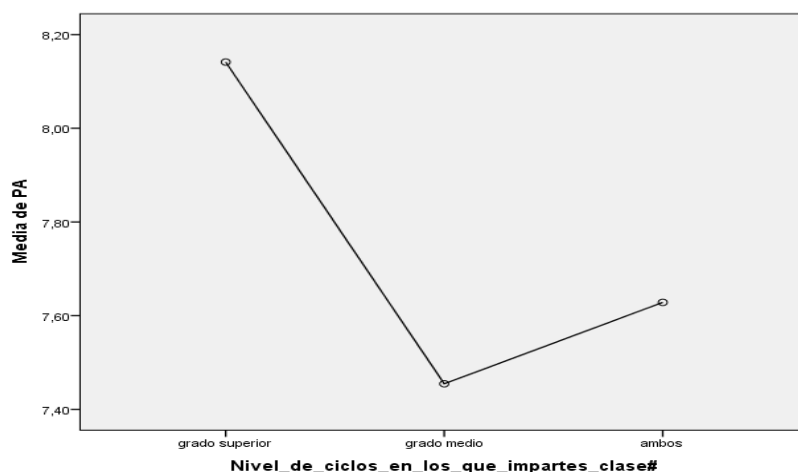


Gráfico 57

Como se observa en el Gráfico 57: la PA es más alta en los profesores que imparten ciclos de grado superior, baja en los que imparten grado medio y sube ligeramente en los que imparten ambos ciclos.

4.2.7 Resultados descriptivos de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), TD (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición Aprendizaje), según el género de los profesores.

Estadísticas de grupo					
	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
EDC	Mujer	168	83,9167	11,35303	,87591
	Hombre	142	82,2254	12,41904	1,04218
CGD	Mujer	170	27,6765	4,42505	,33939
	Hombre	145	26,8552	5,13698	,42660
TD	Mujer	170	11,0294	3,35904	,25763
	Hombre	145	10,6759	3,35800	,27887
CP	Mujer	170	11,2059	3,01848	,23151
	Hombre	145	11,2483	3,17877	,26398
PA	Mujer	170	7,6529	1,95591	,15001
	Hombre	145	7,7931	2,00311	,16635

Tabla 50. . Resultados descriptivos por sexo.

RESULTADOS

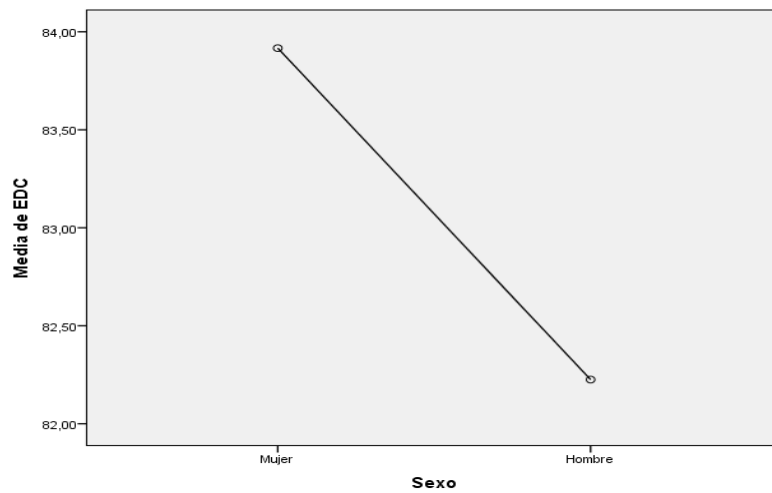


Gráfico 58

Como se observa en el Gráfico 58 la media de la EDC es más alta en mujeres que en hombres.

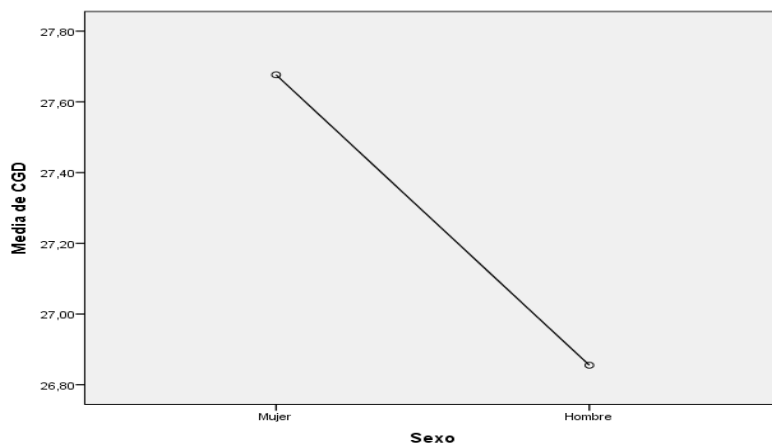


Gráfico 59

Como se observa en el Gráfico 59 la CGD también es más alta en mujeres que en hombres.

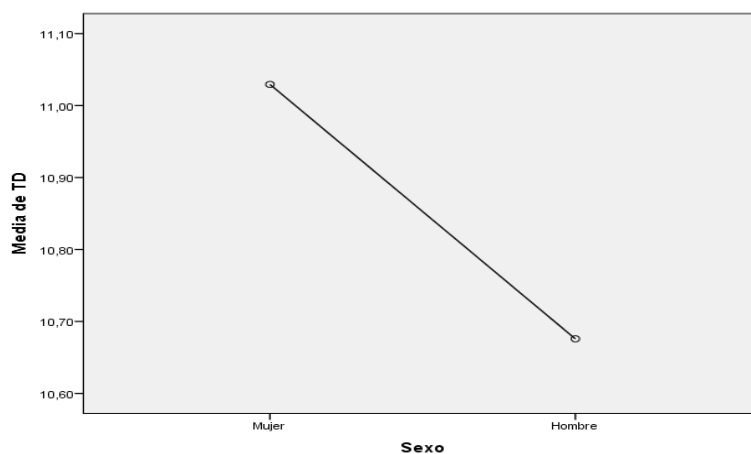


Gráfico 60

Como se observa en el Gráfico 60 ocurre lo mismo con la TD, que es también más alta en mujeres que en hombres.

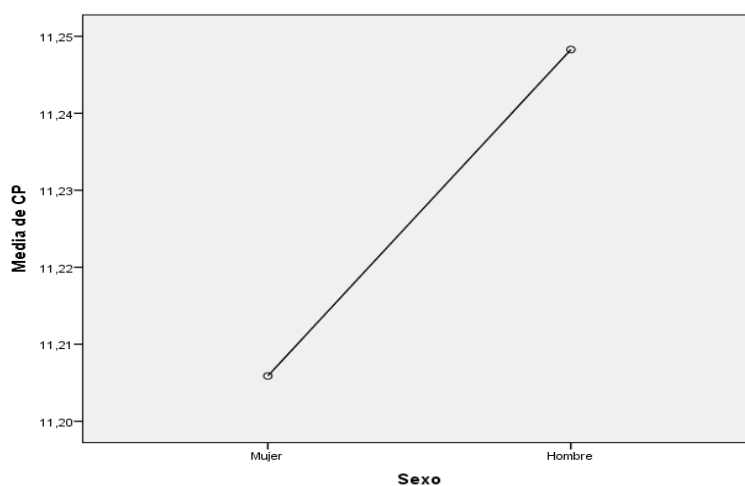


Gráfico 61

Como se observa en el Gráfico 61, con la CP ocurre lo contrario, que es más baja en las mujeres que en los hombres.

RESULTADOS

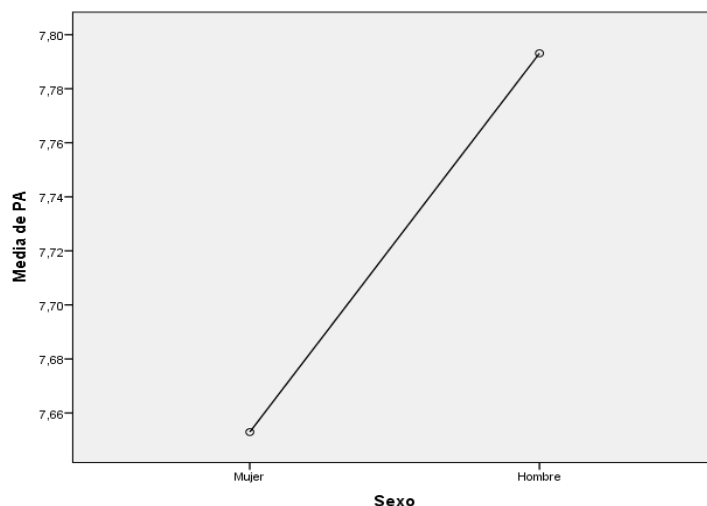


Gráfico 62

Como se observa en el Gráfico 62 la PA también es más baja en las mujeres que en los hombres.

4.2.8 Resultados descriptivos de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), TD (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica y PA (Predisposición Aprendizaje) según el cuerpo docente de los profesores.

Estadísticas de grupo					
	Cuerpo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
EDC	secundaria	169	83,1183	12,86876	,98990
	técnico	141	83,1702	10,57960	,89096
CGD	secundaria	173	26,9769	5,16130	,39241
	técnico	142	27,6901	4,24462	,35620
TD	secundaria	173	10,9711	3,44968	,26227
	técnico	142	10,7394	3,25005	,27274
CP	secundaria	173	11,1965	3,10225	,23586
	técnico	142	11,2606	3,08204	,25864
PA	secundaria	173	7,7110	2,01094	,15289
	técnico	142	7,7254	1,93931	,16274

Tabla 51. . Resultados descriptivos por cuerpo docente.

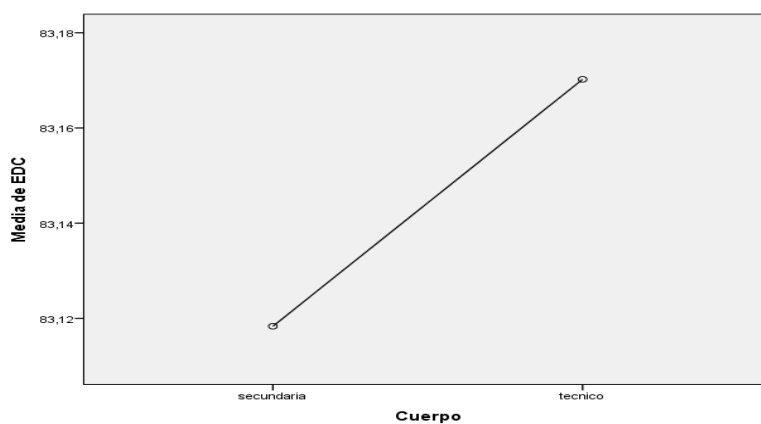


Gráfico 63

Como se observa en el Gráfico 63 la EDC es más baja en los profesores de secundaria que en los técnicos.

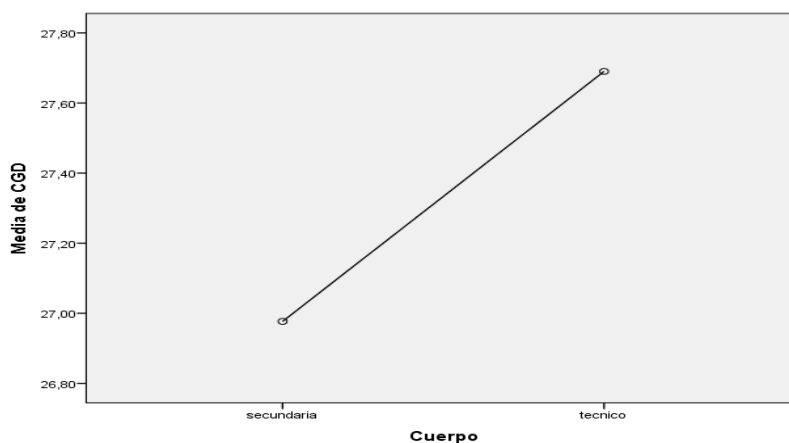


Gráfico 64

Como se observa en el Gráfico 64 la CGD es más baja en los profesores de secundaria que en los profesores técnicos.

RESULTADOS

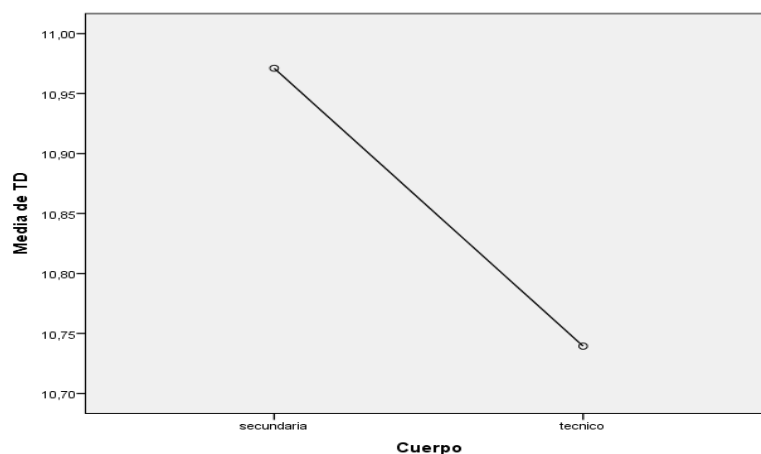


Gráfico 65

Como se observa en el Gráfico 65 la TD es más alta en los profesores de secundaria que en los profesores técnicos.

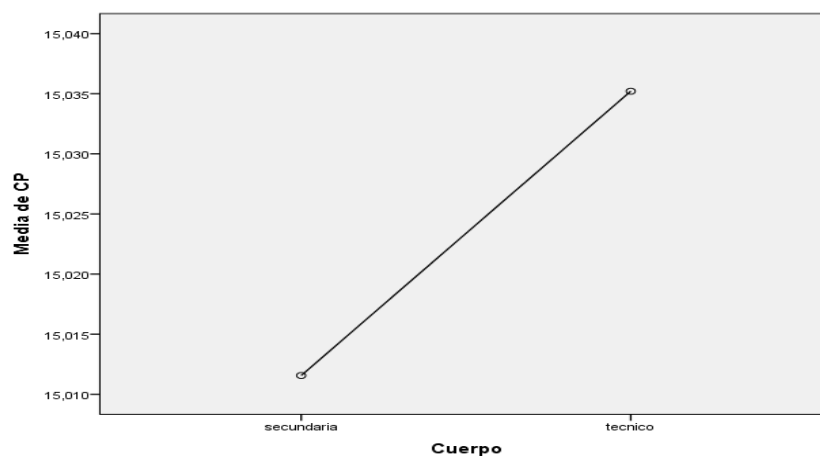


Gráfico 66

Como se observa en el Gráfico 66 la CP es más baja en los profesores de secundaria que en los profesores técnicos.

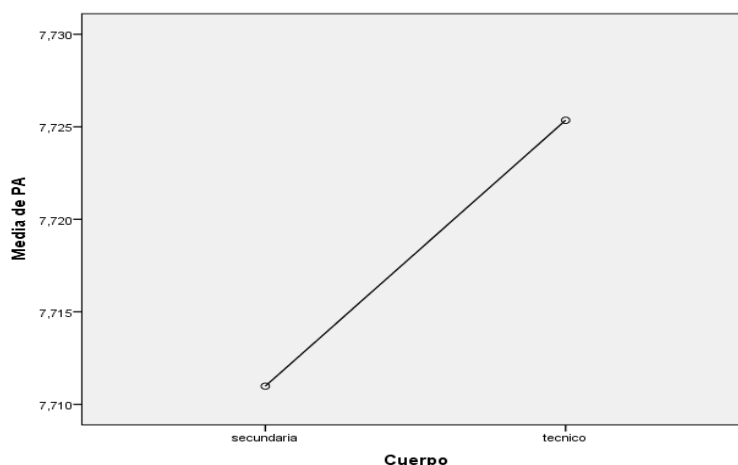


Gráfico 67

También como se observa en el Gráfico 67 la PA es más baja en los profesores de secundaria que en los profesores técnicos.

4.3 Diferencias en la percepción de la Eficacia Docente Colectiva

4.3.1 Diferencias en la percepción de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), TD (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición Aprendizaje), según la edad.

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
EDC	,639	5	304	,670
CGD	,820	5	309	,536
TD	1,685	5	309	,138
CP	,945	5	309	,452
PA	1,405	5	309	,222

Tabla 52. Prueba de homogeneidad de varianzas

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
EDC	Entre grupos	310,579	5	62,116	,437	,822
	Dentro de grupos	43181,176	304	142,043		
	Total	43491,755	309			
CGD	Entre grupos	113,229	5	22,646	,993	,422
	Dentro de grupos	7048,720	309	22,811		
	Total	7161,949	314			
TD	Entre grupos	45,743	5	9,149	,809	,544
	Dentro de grupos	3494,657	309	11,310		
	Total	3540,400	314			
CP	Entre grupos	68,182	5	13,636	1,440	,210
	Dentro de grupos	2926,815	309	9,472		
	Total	2994,997	314			
PA	Entre grupos	1,816	5	,363	,092	,994
	Dentro de grupos	1224,038	309	3,961		
	Total	1225,854	314			

Tabla 53. ANOVA

Como se observa en las Tablas 52 y 53, las diferencias entre los distintos grupos de edad no son significativas en ninguno de los factores.

4.3.2 Diferencias en la percepción de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición Aprendizaje), según familias profesionales.

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
EDC	1,074	8	301	,381
CGD	,962	8	306	,466
TD	3,008	8	306	,003
CP	,374	8	306	,934
PA	,332	8	306	,953

Tabla 54. Prueba de homogeneidad de varianzas

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
EDC	Entre grupos	1534,920	8	191,865	1,376	,206
	Dentro de grupos	41956,835	301	139,391		
	Total	43491,755	309			
CGD	Entre grupos	58,873	8	7,359	,317	,959
	Dentro de grupos	7103,076	306	23,213		
	Total	7161,949	314			
TD	Entre grupos	387,903	8	48,488	4,707	,000
	Dentro de grupos	3152,497	306	10,302		
	Total	3540,400	314			
CP	Entre grupos	31,964	8	3,996	,413	,913
	Dentro de grupos	2963,033	306	9,683		
	Total	2994,997	314			
PA	Entre grupos	47,384	8	5,923	1,538	,143
	Dentro de grupos	1178,470	306	3,851		
	Total	1225,854	314			

Tabla 55. ANOVA

Las diferencias son significativas (como se observa en las Tablas 54 y 55), en el factor TD (Análisis de la Tarea Docente) comparando las distintas familias profesionales, de tal manera que la TD presenta la media más baja en la familia de Imagen Personal y la más alta en Idiomas y Sanitaria. En los demás factores estudiados las diferencias no son significativas.

4.3.3 Diferencias en la percepción de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición Aprendizaje), según las áreas territoriales.

RESULTADOS

	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
EDC	1,310	4	305	,266
CGD	1,294	4	310	,272
TD	1,104	4	310	,355
CP	1,317	4	310	,264
PA	2,351	4	310	,054

Tabla 56. Prueba de homogeneidad de varianzas

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
EDC	Entre grupos	428,053	4	107,013	,758	,553
	Dentro de grupos	43063,701	305	141,192		
	Total	43491,755	309			
CGD	Entre grupos	62,951	4	15,738	,687	,601
	Dentro de grupos	7098,999	310	22,900		
	Total	7161,949	314			
TD	Entre grupos	100,306	4	25,076	2,260	,063
	Dentro de grupos	3440,094	310	11,097		
	Total	3540,400	314			
CP	Entre grupos	22,261	4	5,565	,580	,677
	Dentro de grupos	2972,736	310	9,589		
	Total	2994,997	314			
PA	Entre grupos	30,876	4	7,719	2,002	,094
	Dentro de grupos	1194,978	310	3,855		
	Total	1225,854	314			

Tabla 57. ANOVA

Aunque hay diferencias, (véase Tablas 56 y 57), éstas no son significativas en cuanto a las direcciones de área territoriales.

4.3.4 Diferencias en la percepción de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición Aprendizaje), según los años de experiencia docente.

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
EDC	1,289	6	303	,262
CGD	1,935	6	308	,075
TD	1,027	6	308	,408
CP	,936	6	308	,469
PA	,976	6	308	,442

Tabla 58. Prueba de homogeneidad de varianzas

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
EDC	Entre grupos	2568,855	6	428,143	3,170	,005
	Dentro de grupos	40922,900	303	135,059		
	Total	43491,755	309			
CGD	Entre grupos	572,279	6	95,380	4,458	,000
	Dentro de grupos	6589,670	308	21,395		
	Total	7161,949	314			
TD	Entre grupos	81,908	6	13,651	1,216	,298
	Dentro de grupos	3458,492	308	11,229		
	Total	3540,400	314			
CP	Entre grupos	197,277	6	32,880	3,620	,002
	Dentro de grupos	2797,720	308	9,084		
	Total	2994,997	314			
PA	Entre grupos	18,480	6	3,080	,786	,582
	Dentro de grupos	1207,374	308	3,920		
	Total	1225,854	314			

Tabla 59. ANOVA

En las Tablas 58 y 59 se aprecia que hay diferencias significativas en la EDC, CGD y CP en los grupos según la experiencia docente de los profesores. De tal manera que la EDC presenta la media más alta en los profesores con experiencia de 0-5 años y la media más baja en los profesores con experiencia de 6-10 años, y vuelve a subir en el grupo de 16-20 años de experiencia. En relación a la CGD presenta las medias más altas en los grupos de 0-5 años, 16-20 años y en más de 30 años de experiencia y las más bajas en los grupos

de 6-10 años y de 21-25 años de experiencia. La PA no presenta diferencias significativas según la experiencia docente.

4.3.5 Diferencias en la percepción de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición Aprendizaje), según el nivel de formación de los profesores.

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
EDC	,970	4	305	,424
CGD	,874	4	310	,480
TD	,290	4	310	,884
CP	1,229	4	310	,298
PA	,271	4	310	,897

Tabla 60. Prueba de homogeneidad de varianzas.

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
EDC	Entre grupos	163,023	4	40,756	,287	,886
	Dentro de grupos	43328,732	305	142,061		
	Total	43491,755	309			
CGD	Entre grupos	104,252	4	26,063	1,145	,335
	Dentro de grupos	7057,697	310	22,767		
	Total	7161,949	314			
TD	Entre grupos	27,279	4	6,820	,602	,662
	Dentro de grupos	3513,121	310	11,333		
	Total	3540,400	314			
CP	Entre grupos	81,010	4	20,253	2,155	,074
	Dentro de grupos	2913,987	310	9,400		
	Total	2994,997	314			
PA	Entre grupos	15,587	4	3,897	,998	,409
	Dentro de grupos	1210,267	310	3,904		
	Total	1225,854	314			

Tabla 61. ANOVA

Si bien hay diferencias, como se aprecia en las Tablas 60 y 61 los resultados no son significativos en ninguno de los grupos según el nivel de titulación de los profesores.

4.3.6 Diferencias en la percepción de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición Aprendizaje), según los ciclos en que imparten los profesores.

Prueba de homogeneidad de varianzas				
	Estadístico de Levene	df1	df2	Sig.
EDC	5,489	2	307	,005
CGD	8,116	2	312	,000
TD	4,166	2	312	,016
CP	2,180	2	312	,115
PA	,486	2	312	,615

Tabla 62 Prueba de homogeneidad de varianzas

ANOVA						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
EDC	Entre grupos	174,118	2	87,059	,617	,540
	Dentro de grupos	43317,637	307	141,100		
	Total	43491,755	309			
CGD	Entre grupos	171,608	2	85,804	3,830	,023
	Dentro de grupos	6990,341	312	22,405		
	Total	7161,949	314			
TD	Entre grupos	2,849	2	1,425	,126	,882
	Dentro de grupos	3537,551	312	11,338		
	Total	3540,400	314			
CP	Entre grupos	33,211	2	16,606	1,749	,176
	Dentro de grupos	2961,786	312	9,493		
	Total	2994,997	314			
PA	Entre grupos	25,029	2	12,514	3,252	,040
	Dentro de grupos	1200,825	312	3,849		
	Total	1225,854	314			

Tabla 63. ANOVA.

Como se aprecia en las Tablas 62 y 63, es significativa la diferencia de varianzas en la CGD comparando el nivel de ciclos que imparten los profesores, presentando un nivel de significación en el estadístico de Levene por debajo de 0,05. Las medias mas bajas en CGD las presentan los profesores que imparten ciclos de grado superior, a continuación los profesores que imparten ambos ciclos y los profesores que presentan las medias mas altas de CGD son los profesores que imparten grado medio.

4.3.7 Diferencias en la percepción de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición Aprendizaje), según el sexo de los profesores.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
EDC	Se asumen varianzas iguales	,433	,511	1,252	308	,212	1,69131	1,35116	-,96737	4,35000
	No se asumen varianzas iguales			1,242	288,859	,215	1,69131	1,36138	-,98817	4,37080
CGD	Se asumen varianzas iguales	1,284	,258	1,524	313	,128	,82130	,53875	-,23872	1,88132
	No se asumen varianzas iguales			1,507	286,256	,133	,82130	,54514	-,25169	1,89428
TD	Se asumen varianzas iguales	,017	,895	,931	313	,352	,35355	,37966	-,39347	1,10057
	No se asumen varianzas iguales			,931	305,241	,352	,35355	,37966	-,39352	1,10062
CP	Se asumen varianzas iguales	,379	,539	-,121	313	,904	-,04239	,34967	-,73040	,64561
	No se asumen varianzas iguales			-,121	299,650	,904	-,04239	,35112	-,73336	,64857
PA	Se asumen varianzas iguales	,023	,880	-,627	313	,531	-,14016	,22357	-,58006	,29974
	No se asumen varianzas iguales			-,626	302,807	,532	-,14016	,22400	-,58095	,30063

Tabla 64. Prueba de muestras independientes

Si bien hay diferencias entre el grupo de hombres y mujeres, siendo las medias más altas en mujeres en la EDC, CGD y AT y más baja en la CP, estas diferencias no son significativas, como se aprecia en la Tabla 63, ya que el nivel de significación está por encima de 0,05.

4.3.8 Diferencias en la percepción de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), AT (Análisis Tarea Docente), CP (Competencia Pedagógica) y PA (Predisposición Aprendizaje), según el cuerpo técnico de los profesores.

Prueba de muestras independientes										
		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
EDC	Si se asumen varianzas iguales	4,758	,030	-,038	308	,969	-,05187	1,35536	-2,71881	2,61507
	No se asumen varianzas iguales			-,039	307,939	,969	-,05187	1,33181	-2,67248	2,56874
CGD	Se asumen varianzas iguales	3,738	,054	-1,320	313	,188	-,71326	,54016	-1,77607	,34955
	No se asumen varianzas iguales			-1,346	312,998	,179	-,71326	,52996	-1,75600	,32948
TD	Se asumen varianzas iguales	1,676	,196	,609	313	,543	,23166	,38061	-,51722	,98055
	No se asumen varianzas iguales			,612	307,082	,541	,23166	,37838	-,51289	,97621
CP	Se asumen varianzas iguales	,012	,913	-,183	313	,855	-,06403	,35026	-,75319	,62513
	No se asumen varianzas iguales			-,183	301,880	,855	-,06403	,35003	-,75285	,62478
PA	Se asumen varianzas iguales	,574	,449	-,064	313	,949	-,01437	,22410	-,45529	,42655
	No se asumen varianzas iguales			-,064	304,975	,949	-,01437	,22329	-,45376	,42502

Tabla 65. Prueba de muestras independientes

Se aprecia en la Tabla 65 que las diferencias no son significativas según el cuerpo técnico de los profesores, ya que el nivel de significación está por encima de .05.

4.4 Diferencias de la Eficacia Docente Colectiva de los profesores según la edad, la familia profesional, la dirección de área territorial, la experiencia profesional, la formación de los profesores, el nivel de ciclos, el género y el cuerpo docente tomadas en su conjunto.

Con el objetivo de comparar el efecto de las variables independientes (edad, familia profesional, dirección de área, experiencia profesional, formación de los docentes, nivel de ciclos, género y cuerpo docente) sobre el conjunto de las variables dependientes de la percepción de eficacia docente colectiva (EDC, CGD, TD, CP y PA) se llevó a cabo un Análisis Multivariado de la Varianza (MANOVA). La aplicación de esta técnica estadística permite describir si existen diferencias significativas al considerar las variables independientes y dependientes de manera conjunta.

A fin de comprobar la heterocedasticidad se utilizó la prueba de Levene sobre la igualdad de las varianzas de error (Tabla 66)

Prueba de igualdad de Levene de varianzas de error ^a				
	F	df1	df2	Sig.
EDC	1,951	137	172	,000
CGD	1,435	137	172	,013
TD	2,191	137	172	,000
CP	1,936	137	172	,000
PA	1,460	137	172	,009

Tabla 66

De los resultados del Test de Levene puede observarse que se encuentra heterogeneidad de varianzas significativa en todas las variables dependientes.

Para identificar las diferencias significativas entre las variables independientes y dependientes, se consideraron los estadísticos F y los índices arrojados por el Lambda (λ) de Wilks, cuyos niveles de significación sean $p < .05$. (Tabla 67).

Pruebas multivariante ^a						
Efecto		Valor	F	Gl de hipótesis	gl de error	Sig.
Interceptación	Traza de Pillai	,734	105,065 ^b	5,000	190,000	,000
	Lambda de Wilks	,266	105,065 ^b	5,000	190,000	,000
	Traza de Hotelling	2,765	105,065 ^b	5,000	190,000	,000
	Raíz mayor de Roy	2,765	105,065 ^b	5,000	190,000	,000
Dat	Traza de Pillai	,041	1,643 ^b	5,000	190,000	,150
	Lambda de Wilks	,959	1,643 ^b	5,000	190,000	,150
	Traza de Hotelling	,043	1,643 ^b	5,000	190,000	,150
	Raíz mayor de Roy	,043	1,643 ^b	5,000	190,000	,150
expdocintev	Traza de Pillai	,031	1,213 ^b	5,000	190,000	,304
	Lambda de Wilks	,969	1,213 ^b	5,000	190,000	,304
	Traza de Hotelling	,032	1,213 ^b	5,000	190,000	,304
	Raíz mayor de Roy	,032	1,213 ^b	5,000	190,000	,304
edadintervalo	Traza de Pillai	,043	1,699 ^b	5,000	190,000	,137
	Lambda de Wilks	,957	1,699 ^b	5,000	190,000	,137
	Traza de Hotelling	,045	1,699 ^b	5,000	190,000	,137
	Raíz mayor de Roy	,045	1,699 ^b	5,000	190,000	,137
Sexo	Traza de Pillai	,038	1,502 ^b	5,000	190,000	,191
	Lambda de Wilks	,962	1,502 ^b	5,000	190,000	,191
	Traza de Hotelling	,040	1,502 ^b	5,000	190,000	,191
	Raíz mayor de Roy	,040	1,502 ^b	5,000	190,000	,191
Grupos familia	Traza de Pillai	,199	1,003	40,000	970,000	,466
	Lambda de Wilks	,815	1,001	40,000	830,985	,470
	Traza de Hotelling	,212	,999	40,000	942,000	,474
	Raíz mayor de Roy	,106	2,582 ^c	8,000	194,000	,011
Titulación mas alta que posees	Traza de Pillai	,166	1,668	20,000	772,000	,033
	Lambda de Wilks	,841	1,697	20,000	631,109	,030
	Traza de Hotelling	,182	1,719	20,000	754,000	,026
	Raíz mayor de Roy	,131	5,063 ^c	5,000	193,000	,000

RESULTADOS

Nivel de ciclos en los que impartes clase#	Traza de Pillai	,070	1,386	10,000	382,000	,184
	Lambda de Wilks	,931	1,393 ^b	10,000	380,000	,181
	Traza de Hotelling	,074	1,400	10,000	378,000	,178
	Raíz mayor de Roy	,065	2,482 ^c	5,000	191,000	,033
Cuerpo	Traza de Pillai	,025	,959 ^b	5,000	190,000	,444
	Lambda de Wilks	,975	,959 ^b	5,000	190,000	,444
	Traza de Hotelling	,025	,959 ^b	5,000	190,000	,444
	Raíz mayor de Roy	,025	,959 ^b	5,000	190,000	,444
Grupos familia * Titulación mas alta que posees	Traza de Pillai	,735	1,286	130,000	970,000	,023
	Lambda de Wilks	,447	1,285	130,000	941,119	,023
	Traza de Hotelling	,885	1,283	130,000	942,000	,024
	Raíz mayor de Roy	,274	2,043 ^c	26,000	194,000	,003
Grupos familia * Nivel de ciclos en los que impartes clase#	Traza de Pillai	,443	1,180	80,000	970,000	,141
	Lambda de Wilks	,623	1,189	80,000	918,972	,132
	Traza de Hotelling	,508	1,196	80,000	942,000	,123
	Raíz mayor de Roy	,200	2,429 ^c	16,000	194,000	,002
Grupos familia * Cuerpo	Traza de Pillai	,160	1,070	30,000	970,000	,366
	Lambda de Wilks	,848	1,072	30,000	762,000	,365
	Traza de Hotelling	,171	1,072	30,000	942,000	,364
	Raíz mayor de Roy	,096	3,089 ^c	6,000	194,000	,007
Titulación mas alta que posees * Nivel de ciclos en los que impartes clase#	Traza de Pillai	,197	1,139	35,000	970,000	,267
	Lambda de Wilks	,816	1,134	35,000	801,688	,274
	Traza de Hotelling	,209	1,128	35,000	942,000	,282
	Raíz mayor de Roy	,085	2,347 ^c	7,000	194,000	,025
Titulación mas alta que posees * Cuerpo	Traza de Pillai	,101	1,331	15,000	576,000	,178
	Lambda de Wilks	,902	1,328	15,000	524,908	,180
	Traza de Hotelling	,105	1,323	15,000	566,000	,182
	Raíz mayor de Roy	,055	2,109 ^c	5,000	192,000	,066
Nivel de ciclos en los que impartes clase# * Cuerpo	Traza de Pillai	,099	1,980	10,000	382,000	,034
	Lambda de Wilks	,903	1,982 ^b	10,000	380,000	,034
	Traza de Hotelling	,105	1,985	10,000	378,000	,034
	Raíz mayor de Roy	,079	3,013 ^c	5,000	191,000	,012
Grupos familia * Titulación mas alta que posees * Nivel de ciclos en los que impartes clase#	Traza de Pillai	,210	1,061	40,000	970,000	,369
	Lambda de Wilks	,805	1,062	40,000	830,985	,369
	Traza de Hotelling	,225	1,062	40,000	942,000	,369
	Raíz mayor de Roy	,114	2,758 ^c	8,000	194,000	,007
Grupos familia * Titulación mas alta que	Traza de Pillai	,055	,714	15,000	576,000	,771
	Lambda de Wilks	,946	,713	15,000	524,908	,773

posees * Cuerpo	Traza de Hotelling	,057	,711	15,000	566,000	,775
	Raíz mayor de Roy	,041	1,571 ^c	5,000	192,000	,170
Grupos familia * Nivel de ciclos en los que impartes clase# * Cuerpo	Traza de Pillai	,124	,825	30,000	970,000	,736
	Lambda de Wilks	,881	,817	30,000	762,000	,746
	Traza de Hotelling	,129	,810	30,000	942,000	,756
	Raíz mayor de Roy	,048	1,554 ^c	6,000	194,000	,163
Titulación mas alta que posees * Nivel de ciclos en los que impartes clase# * Cuerpo	Traza de Pillai	,027	,530	10,000	382,000	,869
	Lambda de Wilks	,973	,529 ^b	10,000	380,000	,870
	Traza de Hotelling	,028	,528	10,000	378,000	,871
	Raíz mayor de Roy	,024	,909 ^c	5,000	191,000	,476
Grupos familia * Titulación mas alta que posees * Nivel de ciclos en los que impartes clase# * Cuerpo	Traza de Pillai	,000	. ^b	,000	,000	.
	Lambda de Wilks	1,000	. ^b	,000	192,000	.
	Traza de Hotelling	,000	. ^b	,000	2,000	.
	Raíz mayor de Roy	,000	,000 ^b	5,000	189,000	1,000
a. Diseño : Interceptación + dat + expdocintev + edadintervalo + Sexo + gruposfamilia + Titulación_mas_alta_que_posees + Nivel_de_ciclos_en_los_que_impartes_clase# + Cuerpo + gruposfamilia * Titulación_mas_alta_que_posees + gruposfamilia * Nivel_de_ciclos_en_los_que_impartes_clase# + gruposfamilia * Cuerpo + Titulación_mas_alta_que_posees * Nivel_de_ciclos_en_los_que_impartes_clase# + Titulación_mas_alta_que_posees * Cuerpo + Nivel_de_ciclos_en_los_que_impartes_clase# * Cuerpo + gruposfamilia * Titulación_mas_alta_que_posees * Nivel_de_ciclos_en_los_que_impartes_clase# + gruposfamilia * Titulación_mas_alta_que_posees * Cuerpo + gruposfamilia * Nivel_de_ciclos_en_los_que_impartes_clase# * Cuerpo + Titulación_mas_alta_que_posees * Nivel_de_ciclos_en_los_que_impartes_clase# * Cuerpo + gruposfamilia * Titulación_mas_alta_que_posees * Nivel_de_ciclos_en_los_que_impartes_clase# * Cuerpo						
b. Estadístico exacto						
c. El estadístico es un límite superior en F que genera un límite inferior en el nivel de significación.						

Tabla 67. Pruebas multivariante.

Cómo puede verse (Tabla 67) existen diferencias en las variables teniendo en cuenta la Titulación de los profesores y al combinar los grupos de familias profesionales, la titulación de los profesores, el nivel de ciclos y el cuerpo docente.

El MANOVA solamente informa de la existencia de diferencias significativas, pero no nos indica en qué factores se dan esas diferencias. Para ello se debe considerar el resultado de las pruebas de efectos inter-sujetos. (Tabla 68).

Pruebas de efectos inter-sujetos						
Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	EDC	18510,496 ^a	115	160,961	1,250	,086
	CGD	2689,900 ^b	115	23,390	1,104	,270
	TD	1674,067 ^c	115	14,557	1,541	,004
	CP	1348,773 ^d	115	11,728	1,429	,014
	PA	486,920 ^e	115	4,234	1,130	,227
Interceptación	EDC	58591,305	1	58591,305	455,010	,000
	CGD	6837,224	1	6837,224	322,794	,000
	TD	1000,729	1	1000,729	105,943	,000
	CP	913,124	1	913,124	111,266	,000
	PA	440,968	1	440,968	117,636	,000
dat	EDC	32,161	1	32,161	,250	,618
	CGD	46,325	1	46,325	2,187	,141
	TD	14,359	1	14,359	1,520	,219
	CP	7,335	1	7,335	,894	,346
	PA	10,585	1	10,585	2,824	,094
expdocintev	EDC	23,642	1	23,642	,184	,669
	CGD	10,750	1	10,750	,508	,477
	TD	27,132	1	27,132	2,872	,092
	CP	,400	1	,400	,049	,826
	PA	,273	1	,273	,073	,787
edadintervalo	EDC	167,812	1	167,812	1,303	,255
	CGD	27,389	1	27,389	1,293	,257
	TD	52,722	1	52,722	5,581	,019
	CP	,009	1	,009	,001	,973
	PA	2,406	1	2,406	,642	,424
Sexo	EDC	135,644	1	135,644	1,053	,306
	CGD	26,365	1	26,365	1,245	,266
	TD	14,948	1	14,948	1,582	,210
	CP	6,342	1	6,342	,773	,380
	PA	,388	1	,388	,103	,748
Grupos familia	EDC	1135,260	8	141,907	1,102	,363
	CGD	115,235	8	14,404	,680	,709
	TD	166,848	8	20,856	2,208	,028
	CP	63,027	8	7,878	,960	,469
	PA	32,339	8	4,042	1,078	,380

Titulación mas alta que posees	EDC	830,781	4	207,695	1,613	,173
	CGD	135,302	4	33,825	1,597	,177
	TD	65,400	4	16,350	1,731	,145
	CP	14,382	4	3,595	,438	,781
	PA	26,123	4	6,531	1,742	,142
Nivel de ciclos en los que impartes clase	EDC	21,052	2	10,526	,082	,922
	CGD	15,129	2	7,564	,357	,700
	TD	36,843	2	18,422	1,950	,145
	CP	1,101	2	,550	,067	,935
	PA	18,970	2	9,485	2,530	,082
Cuerpo	EDC	269,804	1	269,804	2,095	,149
	CGD	5,051	1	5,051	,238	,626
	TD	6,924	1	6,924	,733	,393
	CP	36,271	1	36,271	4,420	,037
	PA	2,857	1	2,857	,762	,384
Grupos familia * Titulación mas alta que posees	EDC	4869,233	26	187,278	1,454	,081
	CGD	632,593	26	24,331	1,149	,291
	TD	449,622	26	17,293	1,831	,011
	CP	360,970	26	13,883	1,692	,024
	PA	123,985	26	4,769	1,272	,181
Grupos familia * Nivel de ciclos en los que impartes clase#	EDC	4888,039	16	305,502	2,372	,003
	CGD	588,736	16	36,796	1,737	,043
	TD	252,705	16	15,794	1,672	,055
	CP	233,207	16	14,575	1,776	,037
	PA	80,160	16	5,010	1,337	,178
Grupos familia * Cuerpo	EDC	1605,487	6	267,581	2,078	,058
	CGD	124,590	6	20,765	,980	,440
	TD	138,079	6	23,013	2,436	,027
	CP	72,203	6	12,034	1,466	,192
	PA	34,485	6	5,747	1,533	,169
Titulación mas alta que posees * Nivel de ciclos en los que impartes clase#	EDC	1726,426	7	246,632	1,915	,069
	CGD	235,406	7	33,629	1,588	,141
	TD	78,672	7	11,239	1,190	,310
	CP	93,952	7	13,422	1,635	,127
	PA	35,162	7	5,023	1,340	,233

RESULTADOS

Titulación mas alta que posees* * Cuerpo	EDC	817,832	3	272,611	2,117	,099
	CGD	36,981	3	12,327	,582	,628
	TD	88,657	3	29,552	3,129	,027
	CP	59,019	3	19,673	2,397	,069
	PA	4,002	3	1,334	,356	,785
Nivel de ciclos en los que impartes clase# * Cuerpo	EDC	1299,725	2	649,862	5,047	,007
	CGD	66,723	2	33,362	1,575	,210
	TD	34,664	2	17,332	1,835	,162
	CP	107,189	2	53,594	6,531	,002
	PA	35,275	2	17,637	4,705	,010
Grupos familia * Titulación mas alta que posees * Nivel de ciclos en los que impartes clase#	EDC	530,497	8	66,312	,515	,844
	CGD	140,110	8	17,514	,827	,580
	TD	76,632	8	9,579	1,014	,427
	CP	61,253	8	7,657	,933	,490
	PA	25,538	8	3,192	,852	,559
Grupos familia * Titulación mas alta que posees * * Cuerpo	EDC	655,327	3	218,442	1,696	,169
	CGD	108,679	3	36,226	1,710	,166
	TD	33,758	3	11,253	1,191	,314
	CP	9,761	3	3,254	,396	,756
	PA	6,178	3	2,059	,549	,649
Grupos familia * Nivel de ciclos en los que impartes clase# * Cuerpo	EDC	333,169	6	55,528	,431	,858
	CGD	58,961	6	9,827	,464	,834
	TD	64,552	6	10,759	1,139	,341
	CP	20,175	6	3,362	,410	,872
	PA	12,846	6	2,141	,571	,753
Titulación mas alta que posees * Nivel de ciclos en los que impartes clase# * Cuerpo	EDC	215,399	2	107,699	,836	,435
	CGD	21,673	2	10,837	,512	,600
	TD	,600	2	,300	,032	,969
	CP	19,785	2	9,893	1,205	,302
	PA	9,415	2	4,708	1,256	,287
Grupos familia * Titulación mas alta que posees * Nivel de ciclos en los que impartes clase# * Cuerpo	EDC	,000	0	.	.	.
	CGD	,000	0	.	.	.
	TD	,000	0	.	.	.
	CP	,000	0	.	.	.
	PA	,000	0	.	.	.

Error	EDC	24981,259	194	128,769		
	CGD	4109,184	194	21,181		
	TD	1832,517	194	9,446		
	CP	1592,095	194	8,207		
	PA	727,222	194	3,749		
Total	EDC	2186392,000	310			
	CGD	239206,000	310			
	TD	40207,000	310			
	CP	42209,000	310			
	PA	19702,000	310			
Total corregido	EDC	43491,755	309			
	CGD	6799,084	309			
	TD	3506,584	309			
	CP	2940,868	309			
	PA	1214,142	309			
a. R al cuadrado = ,426 (R al cuadrado ajustada = ,085)						
b. R al cuadrado = ,396 (R al cuadrado ajustada = ,037)						
c. R al cuadrado = ,477 (R al cuadrado ajustada = ,168)						
d. R al cuadrado = ,459 (R al cuadrado ajustada = ,138)						
e. R al cuadrado = ,401 (R al cuadrado ajustada = ,046)						

Tabla 68. Prueba intersujetos.

Como puede observarse en la Tabla 68 los resultados indican diferencias en la variable Tarea docente (TD) en función del intervalo de edad de los docentes. Para conocer qué grupo presenta mayor puntuación en esta variable se presentan en la Tabla 69 los descriptivos de estos intervalos en este factor.

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza		Mínimo	Máximo
						para la media			
						Límite inferior	Límite superior		
TD	1,00	19	10,4737	3,92100	,89954	8,5838	12,3635	5,00	18,00
	2,00	27	11,4815	3,53412	,68014	10,0834	12,8795	6,00	18,00
	3,00	80	11,0875	3,62898	,40573	10,2799	11,8951	4,00	18,00
	4,00	75	10,2800	3,31891	,38323	9,5164	11,0436	3,00	18,00
	5,00	65	11,0615	2,86071	,35483	10,3527	11,7704	5,00	18,00
	6,00	49	10,9592	3,27210	,46744	10,0193	11,8990	3,00	18,00
	Total	315	10,8667	3,35785	,18919	10,4944	11,2389	3,00	18,00

Tabla 69 descriptivos de la TD según la familia profesional.

Como puede apreciarse en la Tabla 69 observamos que la TD es más alta en el grupo 2 (de 36 a 40 años) y el grupo 4 (46 a 50 años) junto con el grupo 1 (menores de 35 años) son los que presentan los valores más bajos de TD. Si bien estas diferencias en el Anova no eran significativas.

También aparecen diferencias en la variable Tarea docente (TD) en función de los grupos de familias profesionales a los que pertenecen los profesores. Para conocer qué grupo presenta mayor puntuación en esta variable se presentan en la Tabla 70 los descriptivos de estos intervalos en este factor.

Descriptivos									
		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% del intervalo de confianza para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
TD	1,00	46	8,8261	2,56735	,37854	8,0637	9,5885	4,00	18,00
	2,00	36	9,6944	2,62754	,43792	8,8054	10,5835	5,00	16,00
	3,00	30	11,8667	2,34496	,42813	10,9910	12,7423	7,00	17,00
	4,00	38	11,4211	3,33395	,54084	10,3252	12,5169	5,00	17,00
	5,00	41	10,8049	3,86147	,60306	9,5860	12,0237	3,00	18,00
	6,00	20	10,4000	3,36233	,75184	8,8264	11,9736	6,00	16,00
	7,00	35	11,9143	2,82188	,47699	10,9449	12,8836	6,00	16,00
	8,00	44	12,0227	3,72602	,56172	10,8899	13,1555	4,00	18,00
	9,00	25	11,2400	3,89744	,77949	9,6312	12,8488	5,00	18,00
	Total	315	10,8667	3,35785	,18919	10,4944	11,2389	3,00	18,00

Tabla 70 Descriptivos de la Tarea Docente en función de las familias profesionales.

Como puede apreciarse en la Tabla 70 las puntuaciones mas altas en TD se obtiene los grupos 7 (Idiomas) y grupo 3 (Familia sanitaria), los valores mas bajos los presenta el grupo 1 (familia de Imagen personal). Como ya se apreció en el Anova están diferencias si resultan significativas.

Aparecen diferencias en la variable Competencia pedagogica (CP) en función del cuerpo docente al que pertenecen los profesores. Para conocer qué grupo presenta mayor puntuación en esta variable se presentan en la Tabla 71 los descriptivos de estos intervalos en este factor.

Descriptivos.					
	Cuerpo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
CP	secundaria	173	11,1965	3,10225	,23586
	técnico	142	11,2606	3,08204	,25864

Tabla 71 Descriptivos de la Competencia pedagógica en función del cuerpo docente

Como se observa en la tabla 71 la CP es más alta en los profesores técnicos que en los profesores de secundaria, si bien la prueba t para la igualdad de medias no muestra resultados significativos.

Aparecen diferencias en las variables Competencia pedagogica (CP) y Tarea docente (TD) en función de la combinación de las familias profesionales y la titulación a la que pertenecen los profesores. A continuación se muestran los descriptivos de la combinación de estas variables en la Tabla 72

Estadísticos descriptivos					
	Grupos familia	Titulación mas alta que posees	Media	Desviación estándar	N
TD	1,00	doctor	8,2500	,95743	4
		master	12,5000	7,77817	2
		licenciado	8,7778	1,55509	18
		diplomado	8,5000	3,53553	2
		tecnico	8,6500	2,81490	20
		Total	8,8261	2,56735	46
	2,00	master	10,2500	2,96407	8
		licenciado	10,5000	3,08221	6
		diplomado	9,5000	2,46798	12
		tecnico	9,0000	2,44949	10
		Total	9,6944	2,62754	36
	3,00	doctor	11,4000	2,19089	5
		master	14,0000	.	1
		licenciado	11,9474	2,57064	19
		diplomado	11,0000	.	1
		tecnico	11,7500	2,21736	4
		Total	11,8667	2,34496	30

RESULTADOS

	4,00	doctor	9,0000	.	1
		master	11,0000	.	1
		licenciado	10,5000	5,20577	6
		diplomado	11,3333	2,73861	9
		tecnico	11,8571	3,16679	21
		Total	11,4211	3,33395	38
	5,00	doctor	17,0000	.	1
		master	14,0000	4,00000	3
		licenciado	10,1250	3,77492	16
		diplomado	11,3077	3,44927	13
		tecnico	9,3750	3,99777	8
		Total	10,8049	3,86147	41
	6,00	doctor	9,7500	4,78714	4
		licenciado	10,4286	3,00549	14
		diplomado	15,0000	.	1
		tecnico	8,0000	.	1
		Total	10,4000	3,36233	20
	7,00	doctor	11,0000	.	1
		master	14,0000	.	1
		licenciado	11,8065	2,95995	31
		diplomado	13,0000	.	1
		tecnico	13,0000	.	1
		Total	11,9143	2,82188	35
	8,00	doctor	7,0000	.	1
		master	12,5000	3,53553	2
		licenciado	11,7000	3,58301	30
		diplomado	12,4286	4,46681	7
		tecnico	14,7500	3,30404	4
		Total	12,0227	3,72602	44
	9,00	doctor	17,0000	.	1
		master	7,5000	2,12132	2
		licenciado	11,5000	3,10913	4
		diplomado	11,6250	4,13824	8
		tecnico	11,0000	4,05518	10
		Total	11,2400	3,89744	25

	Total	doctor	10,5556	3,56820	18
		master	11,4000	3,63318	20
		licenciado	10,9861	3,23872	144
		diplomado	11,0926	3,36614	54
		tecnico	10,4304	3,48139	79
		Total	10,8667	3,35785	315
CP	1,00	doctor	12,2500	1,89297	4
		master	13,0000	1,41421	2
		licenciado	11,4444	2,50229	18
		diplomado	6,0000	,00000	2
		tecnico	11,3000	3,57035	20
		Total	11,2826	3,08158	46
	2,00	master	11,0000	4,17475	8
		licenciado	9,8333	2,85774	6
		diplomado	11,3333	2,57023	12
		tecnico	10,9000	2,37814	10
		Total	10,8889	2,90593	36
	3,00	doctor	11,4000	2,30217	5
		master	7,0000	.	1
		licenciado	11,6842	2,92599	19
		diplomado	12,0000	.	1
		tecnico	13,5000	1,91485	4
		Total	11,7333	2,76597	30
	4,00	doctor	8,0000	.	1
		master	12,0000	.	1
		licenciado	10,6667	2,73252	6
		diplomado	7,8889	2,75882	9
		tecnico	12,4286	3,31016	21
		Total	10,9474	3,51789	38
	5,00	doctor	16,0000	.	1
		master	10,6667	4,61880	3
		licenciado	11,8125	2,25740	16
		diplomado	11,1538	2,73393	13
		tecnico	10,5000	4,37526	8
		Total	11,3659	3,06395	41

	6,00	doctor	11,0000	2,94392	4
		licenciado	11,6429	3,22507	14
		diplomado	10,0000	.	1
		tecnico	3,0000	.	1
		Total	11,0000	3,49436	20
	7,00	doctor	11,0000	.	1
		master	12,0000	.	1
		licenciado	11,1613	3,02321	31
		diplomado	12,0000	.	1
		tecnico	13,0000	.	1
		Total	11,2571	2,86298	35
	8,00	doctor	10,0000	.	1
		master	14,5000	3,53553	2
		licenciado	11,6000	3,02404	30
		diplomado	12,0000	3,69685	7
		tecnico	10,0000	2,16025	4
		Total	11,6136	3,06682	44
	9,00	doctor	12,0000	.	1
		master	12,0000	,00000	2
		licenciado	13,0000	2,16025	4
		diplomado	8,0000	4,24264	8
		tecnico	11,4000	2,11870	10
		Total	10,6400	3,35261	25
	Total	doctor	11,5000	2,38253	18
		master	11,5000	3,45650	20
		licenciado	11,4514	2,82306	144
		diplomado	10,1111	3,39070	54
		tecnico	11,4430	3,28457	79
		Total	11,2254	3,08840	315

Tabla 72 .Descriptivos combinando grupos familia con titulación mas alta

A continuación se presentan los resultados del ANOVA de la TD y CP en función de la combinación de variables familias profesionales y la titulación de los profesores (Tabla 73).

Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	TD	705,969 ^a	42	16,809	1,613	,013	,199
	CP	511,228 ^b	42	12,172	1,333	,093	,171
Interceptación	TD	12120,980	1	12120,980	1163,164	,000	,810
	CP	11549,664	1	11549,664	1264,815	,000	,823
grupos familia	TD	174,754	8	21,844	2,096	,036	,058
	CP	63,391	8	7,924	,868	,544	,025
Titulación mas alta que posees	TD	20,767	4	5,192	,498	,737	,007
	CP	39,107	4	9,777	1,071	,371	,016
Grupos familia * Titulación mas alta que posees	TD	287,388	30	9,580	,919	,592	,092
	CP	405,204	30	13,507	1,479	,057	,140
Error	TD	2834,431	272	10,421			
	CP	2483,769	272	9,132			
Total	TD	40737,000	315				
	CP	42688,000	315				
Total corregido	TD	3540,400	314				
	CP	2994,997	314				
a. R al cuadrado = ,199 (R al cuadrado ajustada = ,076)							
b. R al cuadrado = ,171 (R al cuadrado ajustada = ,043)							

Tabla 73 Anova de la TD y CP en función de la familia profesional y la titulación de los profesores.

La Tabla 73 muestra lo ya se mostró anteriormente, que la TD es significativa en función del grupo de familia profesional. En el resto de las variables no son significativas.

La siguiente Tabla 74, muestra los estadísticos descriptivos de la EDC, la CGD y CP en función de la familia profesional y el nivel de ciclos que imparten los profesores.

Estadísticos descriptivos					
	grupos familia	Nivel de ciclos en los que impartes clase#	Media	Desviación estándar	N
EDC	1,00	grado superior	81,2500	10,37224	4
		grado medio	78,2083	8,20911	24
		ambos	80,8889	11,48344	18
		Total	79,5217	9,66262	46

RESULTADOS

	2,00	grado superior	79,7143	19,70376	7
		grado medio	82,1053	10,40243	19
		ambos	81,0000	11,37667	8
		Total	81,3529	12,56952	34
	3,00	grado superior	82,2857	17,06570	7
		grado medio	87,9286	7,96593	14
		ambos	80,3333	8,45577	9
		Total	84,3333	10,98379	30
	4,00	grado superior	84,1538	10,89989	13
		grado medio	83,6667	10,32796	15
		ambos	77,9000	13,42013	10
		Total	82,3158	11,39726	38
	5,00	grado superior	79,1250	14,03745	16
		grado medio	90,1429	10,69935	7
		ambos	88,8750	7,49111	16
		Total	85,1026	11,98858	39
	6,00	grado superior	82,8125	14,00580	16
		grado medio	75,0000	32,52691	2
		ambos	84,0000	12,72792	2
		Total	82,1500	15,00623	20
	7,00	grado superior	99,5000	9,46925	4
		grado medio	79,0000	13,03840	5
		ambos	82,0400	8,72487	25
		Total	83,6471	10,94582	34
	8,00	grado superior	79,7692	17,38847	13
		grado medio	91,6923	10,04477	13
		ambos	88,2222	11,37880	18
		Total	86,7500	13,66565	44
	9,00	grado superior	79,8889	11,42852	9
		grado medio	84,7778	7,32765	9
		ambos	83,8571	12,37509	7
		Total	82,7600	10,23181	25
	Total	grado superior	82,0000	14,39618	89
		grado medio	83,8333	10,71945	108
		ambos	83,3805	10,68403	113
		Total	83,1419	11,86381	310

CGD	1,00	grado superior	30,2500	5,18813	4
		grado medio	28,0000	3,74166	24
		ambos	27,0000	5,11054	18
		Total	27,8043	4,43030	46
	2,00	grado superior	25,5714	8,36375	7
		grado medio	28,0000	3,90157	19
		ambos	26,7500	4,09704	8
		Total	27,2059	5,05593	34
	3,00	grado superior	27,2857	7,20450	7
		grado medio	27,1429	2,82454	14
		ambos	25,6667	4,00000	9
		Total	26,7333	4,38598	30
	4,00	grado superior	26,9231	4,85561	13
		grado medio	27,3333	3,61873	15
		ambos	26,5000	6,13279	10
		Total	26,9737	4,67591	38
	5,00	grado superior	25,0000	4,88535	16
		grado medio	29,8571	3,89138	7
		ambos	28,9375	2,88603	16
		Total	27,4872	4,42999	39
	6,00	grado superior	26,6875	4,97619	16
		grado medio	29,5000	9,19239	2
		ambos	27,5000	,70711	2
		Total	27,0500	4,97864	20
	7,00	grado superior	31,2500	3,40343	4
		grado medio	23,8000	6,61060	5
		ambos	27,3600	4,09145	25
		Total	27,2941	4,71959	34
	8,00	grado superior	24,5385	7,13694	13
		grado medio	29,4615	4,52061	13
		ambos	29,3889	4,47396	18
		Total	27,9773	5,73641	44
	9,00	grado superior	26,2222	3,59784	9
		grado medio	28,7778	2,99073	9
		ambos	27,1429	3,80476	7
		Total	27,4000	3,48807	25

RESULTADOS

	Total	grado superior	26,3820	5,65988	89
		grado medio	27,9907	4,00583	108
		ambos	27,5841	4,36039	113
		Total	27,3806	4,69079	310
CP	1,00	grado superior	10,0000	4,08248	4
		grado medio	11,2083	3,17571	24
		ambos	11,6667	2,82843	18
		Total	11,2826	3,08158	46
	2,00	grado superior	11,0000	3,87298	7
		grado medio	11,2105	2,82014	19
		ambos	10,8750	2,16712	8
		Total	11,0882	2,84304	34
	3,00	grado superior	11,4286	3,30944	7
		grado medio	12,7857	2,19014	14
		ambos	10,3333	2,73861	9
		Total	11,7333	2,76597	30
	4,00	grado superior	10,1538	3,71587	13
		grado medio	11,6000	3,56170	15
		ambos	11,0000	3,33333	10
		Total	10,9474	3,51789	38
	5,00	grado superior	11,0625	3,76774	16
		grado medio	11,0000	2,44949	7
		ambos	12,0000	2,52982	16
		Total	11,4359	3,05041	39
	6,00	grado superior	11,3125	3,04891	16
		grado medio	8,5000	7,77817	2
		ambos	11,0000	4,24264	2
		Total	11,0000	3,49436	20
	7,00	grado superior	15,2500	1,70783	4
		grado medio	11,8000	2,38747	5
		ambos	10,4800	2,63186	25
		Total	11,2353	2,90307	34
	8,00	grado superior	10,0769	2,98501	13
		grado medio	12,0769	2,84199	13
		ambos	12,3889	3,03196	18
		Total	11,6136	3,06682	44

	9,00	grado superior	9,4444	3,90868	9
		grado medio	11,5556	2,55495	9
		ambos	11,0000	3,51188	7
		Total	10,6400	3,35261	25
	Total	grado superior	10,8315	3,50401	89
		grado medio	11,5648	2,95535	108
		ambos	11,2920	2,83373	113
		Total	11,2548	3,08502	310

Tabla 74 Descriptivos de la EDC,CGD y CP en función de la familia profesional y el nivel de ciclos de los profesores.

A continuación se presentan los resultados del ANOVA de la EDC, CGD y CP en función de la combinación de variables familias profesionales y el nivel de ciclos que imparten los profesores (Tabla 75).

Pruebas de efectos inter-sujetos							
Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado
Modelo corregido	EDC	5653,524 ^a	26	217,443	1,626	,031	,130
	CGD	692,971 ^b	26	26,653	1,235	,204	,102
	CP	256,279 ^c	26	9,857	1,039	,416	,087
Interceptación	EDC	1391731,785	1	1391731,785	10409,051	,000	,974
	CGD	151543,854	1	151543,854	7023,602	,000	,961
	CP	25149,338	1	25149,338	2651,156	,000	,904
gruposfamilia	EDC	1481,416	8	185,177	1,385	,203	,038
	CGD	77,861	8	9,733	,451	,889	,013
	CP	58,601	8	7,325	,772	,628	,021
Nivel de ciclos en los que impartes clase#	EDC	12,759	2	6,379	,048	,953	,000
	CGD	28,296	2	14,148	,656	,520	,005
	CP	1,655	2	,827	,087	,916	,001
Gruposfamilia * Nivel de ciclos en los que impartes clase#	EDC	3698,191	16	231,137	1,729	,041	,089
	CGD	504,357	16	31,522	1,461	,113	,076
	CP	199,871	16	12,492	1,317	,186	,069
Error	EDC	37838,231	283	133,704			
	CGD	6106,113	283	21,576			
	CP	2684,588	283	9,486			

RESULTADOS

Total	EDC	2186392,000	310				
	CGD	239206,000	310				
	CP	42209,000	310				
Total corregido	EDC	43491,755	309				
	CGD	6799,084	309				
	CP	2940,868	309				
a. R al cuadrado = ,130 (R al cuadrado ajustada = ,050)							
b. R al cuadrado = ,102 (R al cuadrado ajustada = ,019)							
c. R al cuadrado = ,087 (R al cuadrado ajustada = ,003)							

Tabla 75 Anova de la EDC,CGD y CP en función de la familia profesional y el nivel de ciclos de los profesores.

Como se observa en la Tabla 75 la EDC es significativa combinando la familia profesional y el nivel de ciclos que imparten los profesores.

La siguiente Tabla 76, muestra los estadísticos descriptivos de la TD en función de la combinación de la titulación y el cuerpo técnico de los profesores.

Estadísticos descriptivos				
Variable dependiente: TD				
Titulación mas alta que posees	Cuerpo	Media	Desviación estándar	N
doctor	secundaria	10,1538	4,03828	13
	tecnico	11,6000	1,81659	5
	Total	10,5556	3,56820	18
master	secundaria	11,6000	3,71868	15
	tecnico	10,8000	3,70135	5
	Total	11,4000	3,63318	20
licenciado	secundaria	11,0095	3,29480	105
	tecnico	10,9231	3,12363	39
	Total	10,9861	3,23872	144
diplomado	secundaria	10,6857	3,46216	35
	tecnico	11,8421	3,13162	19
	Total	11,0926	3,36614	54
tecnico	secundaria	12,4000	4,82701	5
	tecnico	10,2973	3,37489	74
	Total	10,4304	3,48139	79

Total	secundaria	10,9711	3,44968	173
	tecnico	10,7394	3,25005	142
	Total	10,8667	3,35785	315

Tabla 76 descriptivos de la TD en función de la titulación de los profesores y el cuerpo Técnico de los profesores.

A continuación se presenta los resultados del Anova de la variable TD en función de la titulación de los profesores y el cuerpo docente al que pertenecen

Pruebas de efectos inter-sujetos					
Variable dependiente: TD					
Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	74,619 ^a	9	8,291	,730	,682
Interceptación	14185,088	1	14185,088	1248,334	,000
Titulación mas alta que posees	5,300	4	1,325	,117	,977
Cuerpo	,171	1	,171	,015	,902
Titulación mas alta que posees * Cuerpo	47,013	4	11,753	1,034	,390
Error	3465,781	305	11,363		
Total	40737,000	315			
Total corregido	3540,400	314			
a. R al cuadrado = ,021 (R al cuadrado ajustada = -,008)					

Tabla 77 Anova de la TD combinando la titulación y el cuerpo técnico de los profesores.

Como se aprecia en la Tabla 77, estos resultados no son significativos.

La Tabla 78 muestra los resultados descriptivos de la variable TD y la combinación de la familia profesional en la que imparten clase y el cuerpo técnico de los profesores.

Estadísticos descriptivos				
Variable dependiente: TD				
Cuerpo	Grupos familia	Media	Desviación estándar	N
secundaria	1,00	8,8500	2,60111	20
	2,00	9,7500	2,19749	20
	3,00	10,2222	2,10819	9
	4,00	11,0000	3,91578	13
	5,00	11,0833	3,99909	24
	6,00	10,3529	3,48104	17
	7,00	11,8824	2,85789	34
	8,00	12,5833	3,96634	24
	9,00	11,9167	4,05549	12
	Total	10,9711	3,44968	173
tecnico	1,00	8,8077	2,59259	26
	2,00	9,6250	3,15964	16
	3,00	12,5714	2,11119	21
	4,00	11,6400	3,05341	25
	5,00	10,4118	3,74264	17
	6,00	10,6667	3,21455	3
	7,00	13,0000	.	1
	8,00	11,3500	3,39155	20
	9,00	10,6154	3,79777	13
	Total	10,7394	3,25005	142
Total	1,00	8,8261	2,56735	46
	2,00	9,6944	2,62754	36
	3,00	11,8667	2,34496	30
	4,00	11,4211	3,33395	38
	5,00	10,8049	3,86147	41
	6,00	10,4000	3,36233	20
	7,00	11,9143	2,82188	35
	8,00	12,0227	3,72602	44
	9,00	11,2400	3,89744	25
	Total	10,8667	3,35785	315

Tabla 78. Descriptivos de la TD combinando familia profesional y cuerpo técnico.

La Tabla 79 muestra el Anova de la variable TD combinando la familia profesional y el cuerpo docente de los profesores.

Variable dependiente: TD					
Origen	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	459,447 ^a	17	27,026	2,605	,001
Interceptación	17126,566	1	17126,566	1650,979	,000
Cuerpo	,487	1	,487	,047	,829
Grupos familia	310,276	8	38,785	3,739	,000
Cuerpo * Grupos familia	70,643	8	8,830	,851	,558
Error	3080,953	297	10,374		
Total	40737,000	315			
Total corregido	3540,400	314			
a. R al cuadrado = ,130 (R al cuadrado ajustada = ,080)					

Tabla 79 Pruebas de efectos inter-sujetos de la TD en función del cuerpo técnico y la familia profesional.

Como puede apreciarse en la Tabla 79 vuelve a mostrarse significativa la TD en referencia a la familia profesional en la que imparten clase los profesores.

En la Tabla 80 se muestran los estadísticos descriptivos de las variables EDC,CP y PA en función de la combinación del nivel de ciclos y el cuerpo docente al que pertenecen los profesores.

Estadísticos descriptivos					
	Cuerpo	Nivel de ciclos en los que impartes clase#	Media	Desviación estándar	N
EDC	secundaria	grado superior	82,2459	15,12906	61
		grado medio	83,9394	12,76700	33
		ambos	83,4667	10,90169	75
		Total	83,1183	12,86876	169
	tecnico	grado superior	81,4643	12,89985	28
		grado medio	83,7867	9,78042	75
		ambos	83,2105	10,38231	38
		Total	83,1702	10,57960	141
	Total	grado superior	82,0000	14,39618	89
		grado medio	83,8333	10,71945	108
		ambos	83,3805	10,68403	113
		Total	83,1419	11,86381	310
CP	secundaria	grado superior	10,8689	3,47119	61
		grado medio	11,9394	2,70346	33
		ambos	11,2800	2,90182	75
		Total	11,2604	3,09045	169
	tecnico	grado superior	10,7500	3,63751	28
		grado medio	11,4000	3,06241	75
		ambos	11,3158	2,73224	38
		Total	11,2482	3,08951	141
	Total	grado superior	10,8315	3,50401	89
		grado medio	11,5648	2,95535	108
		ambos	11,2920	2,83373	113
		Total	11,2548	3,08502	310
PA	secundaria	grado superior	8,0656	1,93966	61
		grado medio	7,5455	2,12266	33
		ambos	7,5067	2,02266	75
		Total	7,7160	2,01832	169
	tecnico	grado superior	8,3571	2,11195	28
		grado medio	7,4267	1,78714	75
		ambos	7,8684	2,04240	38
		Total	7,7305	1,94525	141
	Total	grado superior	8,1573	1,98803	89
		grado medio	7,4630	1,88663	108
		ambos	7,6283	2,02747	113
		Total	7,7226	1,98224	310

Pruebas de efectos inter-sujetos						
Origen	Variable dependiente	Tipo III de suma de cuadrados	gl	Cuadrático promedio	F	Sig.
Modelo corregido	EDC	188,031 ^a	5	37,606	,264	,932
	CP	33,458 ^b	5	6,692	,700	,624
	PA	30,358 ^c	5	6,072	1,559	,171
Interceptación	EDC	1832565,985	1	1832565,985	12864,946	,000
	CP	33705,882	1	33705,882	3524,301	,000
	PA	16156,097	1	16156,097	4148,946	,000
Cuerpo	EDC	10,468	1	10,468	,073	,787
	CP	2,862	1	2,862	,299	,585
	PA	2,110	1	2,110	,542	,462
Nivel de ciclos en los que impartes clase#	EDC	178,072	2	89,036	,625	,536
	CP	30,944	2	15,472	1,618	,200
	PA	23,029	2	11,514	2,957	,053
Cuerpo * Nivel de ciclos en los que impartes clase#	EDC	4,660	2	2,330	,016	,984
	CP	4,167	2	2,084	,218	,804
	PA	3,118	2	1,559	,400	,670
Error	EDC	43303,724	304	142,446		
	CP	2907,410	304	9,564		
	PA	1183,784	304	3,894		
Total	EDC	2186392,000	310			
	CP	42209,000	310			
	PA	19702,000	310			
Total corregido	EDC	43491,755	309			
	CP	2940,868	309			
	PA	1214,142	309			
a. R al cuadrado = ,004 (R al cuadrado ajustada = -,012)						
b. R al cuadrado = ,011 (R al cuadrado ajustada = -,005)						
c. R al cuadrado = ,025 (R al cuadrado ajustada = ,009)						

Tabla 80 y tabla 81 descriptivos y Anova de las variables EDC,CP y PA combinando nivel de ciclos y cuerpo docente.

Como se aprecia en la Tabla 81 los resultados las variables EDC,CP Y PA combinado el nivel de ciclos y el cuerpo docente no arroja resultados significativos

Capítulo V. Discusión y Conclusiones

El estudio de la Eficacia Docente Colectiva ha permitido conocer la opinión de una muestra de profesores de Formación Profesional sobre la percepción de los facilitadores y estresores a los que se enfrentan en su trabajo diario, tanto a nivel de recursos personales como materiales. Dichos factores, que el profesor percibe en su quehacer diario, actúan como mediadores de la acción docente en el aula, en el clima de trabajo y en su eficacia personal y por tanto tienen una influencia decisiva en el profesorado, sus prácticas educativas y en el rendimiento académico de los estudiantes (Prieto, 2007).

Por otro lado, el estudio de la EDC en Formación profesional en España es inédito ya que no se encuentran trabajos en este campo. Según Prieto (2007) la EDC es una variable que no se ha estudiado suficientemente, siendo muy escasos los estudios realizados en nuestro país. Cabe mencionar el estudio de Martínez y Salanova (2006) sobre la importancia de la Eficacia Docente Colectiva en el profesorado universitario.

5.1 Adaptación y Validación de la Escala de Eficacia Docente Colectiva

La Escala de Eficacia Docente Colectiva, adaptada del instrumento *Collective Teacher Efficacy* (CE-Scale. Goddard., Hoy y Woolfolk, 2000), ha alcanzado un relevante índice de consistencia interna del 0.796; por otra parte, los análisis estadísticos realizados para el estudio de la validez de constructo de la escala revelan resultados y diferencias en la estructura factorial y en los índices de fiabilidad, con respecto al original.

En concreto, los tres análisis factoriales exploratorios realizados arrojaron una disminución de 21 a 14 ítems, y, a su vez, el aumento de 2 a 4 factores con respecto a la versión original. De esta manera, a la propuesta inicial de dos factores (“Eficacia General Docente” y “Análisis de la Tarea Docente”) se han añadido un tercer factor enfocado a la eficacia en la atención a la singularidad de los estudiantes, que se ha denominado “Eficacia en la Competencia Pedagógica”, y cuarto factor relacionado con la “Predisposición al

aprendizaje”. Habría que señalar también que el porcentaje acumulado de varianza total explicada (61,14%), considerado como un resultado realista para Henson y Roberts (2006), es incluso superior al obtenido por los autores del instrumento (57,89%).

Por otro lado, aun cuando es complejo comparar los índices de fiabilidad de dos estructuras factoriales distintas, sí es posible indicar que para el total del cuestionario se obtuvo un índice alto de consistencia interna; la fiabilidad por cada factor del cuestionario para la versión española fluctuó entre 0.68 y 0.81, frente a la versión original que obtuvo índices que oscilaron entre 0.65 y 0.93.

Por todo lo expuesto, el instrumento utilizado ha revelado poseer la fiabilidad y validez suficiente para tener en consideración las respuestas obtenidas. Además, la estructura factorial, no siendo idéntica a la propuesta de los autores del instrumento, ha evidenciado un porcentaje de varianza realista para explicar la teoría y dos factores relacionados con la percepción de los docentes como colectivo para atender la singularidad de los estudiantes y a la predisposición de los alumnos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el contexto de la Formación Profesional está inexplorado en relación a la Eficacia Docente Colectiva, por lo que en futuras investigaciones convendría adaptar ciertos ítems al campo específico de la Formación Profesional, ya que en el presente estudio decayeron siete del cuestionario original.

5.2 Análisis de las respuestas a las cuestiones planteadas en la escala

Según los datos extraídos, la muestra de profesores consultados confía en su capacidad para motivar a los alumnos, para aplicar diversos métodos de aprendizaje y para resolver los problemas de disciplina del aula. Los profesores consultados creen que el colectivo al que pertenecen está bien preparado para impartir las asignaturas de su competencia. Estos datos coinciden con el estudio de Renés y Castro (2013) en el que se recoge una percepción positiva del profesorado de la Formación Profesional, además estos resultados coinciden también con los obtenidos por Murillo (2003) y Zurita (2006), este último focalizando esos resultados positivos de la Formación Profesional en el módulo de la FCT (Formación en los Centros de Trabajo), en los que tanto

profesores como tutores de empresas valoraron favorablemente las prácticas realizadas por los alumnos de Formación Profesional.

Por otro lado los profesores de Formación Profesional creen que necesitan más formación para tratar a los alumnos que no están motivados para aprender. Resultados también coincidentes con Renés y Castro (2013), según los cuales el profesorado de Formación Profesional manifiesta la necesidad de orientar y motivar a un alumnado, con un perfil, cada vez más heterogéneo, ya que la orientación y la acción tutorial se enfrentan a un reto importante en la Formación Profesional,

Sobre los recursos materiales, los profesores piensan en su mayoría que hay escasez de medios en los centros educativos, pero por otro lado creen que las instalaciones son las adecuadas. Resultados que coinciden también con Renés y Castro (2013) en el cual los profesores de Formación Profesional y los alumnos manifiestan la necesidad de mejora de instalaciones y recursos, ya que repercute en la calidad de la enseñanza.

En cuanto a la percepción sobre los alumnos, la mayoría de los profesores consultados creen que todos los alumnos pueden aprender, pero al preguntar por la percepción sobre la motivación de los alumnos las opiniones están divididas. Cabe destacar que en la presente investigación aparecen dos factores relacionados con el comportamiento y la motivación de los estudiantes (“Competencia pedagógica del profesorado” y “Predisposición de los alumnos”), factores muy relacionados con las dificultades a las que se enfrenta el profesorado de enseñanza media en la actualidad, como es el manejo de la clase y conseguir motivar a los alumnos en la tarea de su propio aprendizaje (Extremera, Fernandez-Berrocal y Durán, 2003).

5.3 Descripción y diferencias en la percepción del nivel de Eficacia Docente Colectiva en función de la edad del profesorado, familias profesionales, Dirección de Área Territorial del centro educativo, experiencia docente, formación previa, nivel de ciclo formativo, género y el cuerpo docente

Al analizar los resultados descriptivos de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), la CGD (Competencia General Docente) y la CP (Competencia Pedagógica) en función de la edad de los profesores, estos datos muestran que el grupo de menor edad presenta los valores más altos junto con el grupo de mayor edad. En el caso de los profesores más jóvenes que presentan valores altos, podría explicarse por el entusiasmo de empezar a trabajar, y los profesores más mayores que también presentan valores más altos de EDC, CGD y CP, podría explicarse por la gran experiencia generada a lo largo de su carrera profesional y la proximidad de la jubilación. Los datos más bajos de EDC, CGD y CP en las edades intermedias pueden deberse al desgaste del entusiasmo inicial de los primeros años de profesión. Sin embargo, estas diferencias no son significativas, por lo que no se cumple la hipótesis planteada, lo cual concuerda con el estudio de Moriana y Herruzo (2004) en el que no aparecen diferencias en la eficacia docente respecto a la edad. Por el contrario en el estudio de Guerra (2008), sí aparecen diferencias significativas en la eficacia docente de los profesores según la edad, siendo los profesores jóvenes los que presentan valores mas altos de eficacia docente, lo que no coincide con los datos obtenidos

La TD (Tarea Docente) es más baja en el grupo de profesores más jóvenes, presenta valores medios en la mediana edad y aumenta en los profesores más mayores. Con respecto a la PA (Predisposición al aprendizaje alumnos) ocurre algo similar, presenta las medias más bajas en el grupo de menor edad y va ascendiendo paulatinamente hasta llegar al grupo de 56 a 70 años, donde alcanza su máximo valor. Si bien estas diferencias no son significativas por edades, como ocurría con los anteriores factores y no se cumple la hipótesis planteada, el resultado es coincidente con Moriana y Herruzo (2004).

Por lo que respecta a las familias profesionales, los valores más bajos de EDC los encontramos en Imagen Personal, Automoción y Servicios, y la media más alta las familias de Sanitaria, Informática y Comercio y Administración; las diferencias no son significativas, por lo que no se prueba la hipótesis planteada.

Por factores, en cuanto a la CGD (Competencia General Docente), los valores más bajos aparecen en las familias de Idiomas y Sanitaria, presentando los valores más altos Comercio y Administración, Servicios e Imagen Personal. Como ocurre con la escala en su totalidad, las diferencias no son significativas y no se prueba la hipótesis planteada. Sin embargo, al analizar la TD (Tarea Docente) en función de las familias profesionales, sí se aprecian diferencias significativas entre la media más baja (Imagen Personal) y la más alta (Idiomas y Sanitaria), demostrándose por el contrario la hipótesis planteada. Las diferencias entre estas dos familias profesionales podrían explicarse por la necesidad de más recursos materiales e instalaciones en una familia profesional más que en otra, y sería interesante en posteriores estudios comprobar estas diferencias entre las distintas familias profesionales, ya que carecemos de estudios que contrastar.

La CP (Competencia Pedagógica) en función de las familias profesionales presenta los valores más bajos en las familias de Imagen Personal, Automoción y Hostelería y Cocina, y los más altos en Sanitaria, Informática y Comercio. La PA presenta los valores más bajos en las familias de Imagen Personal y los valores más altos en electricidad, servicios y Hostelería. En las familias de Sanitaria, Automoción e Idiomas se dan valores similares. Estas diferencias si bien no son significativas, y no se demuestra la hipótesis planteada, pueden explicarse por el perfil del alumnado que se encuentra en cada familia profesional.

Los resultados descriptivos de la EDC (Eficacia Docente Colectiva) en función de las direcciones de área territorial presentan las medias más bajas en las DAT Sur, Oeste y Norte y los datos más altos en las DAT Capital y Este; en cuanto a la CGD (Competencia General Docente) las medias más bajas se dan en la DAT Norte con un descenso con respecto a otras direcciones territoriales. Los resultados de la TD (Tarea Docente) presentan las medias más bajas en la DAT Sur y Oeste, y las medias son más altas en las DAT Capital, Este y Oeste, la CP (Competencia Pedagógica) obtiene las medias más altas en las DAT Sur y Capital, y las más bajas en las Oeste y Este, y sube ligeramente en la Norte. Por último, en cuanto al PA (Predisposición alumnos) presenta las medias más

altas en las DAT Capital y la Este, las más bajas en Sur y sube ligeramente en la Norte. Hay que resaltar que la composición de la muestra no es equilibrada en cuanto a la distribución de los participantes respecto al área territorial ya que la DAT Sur y la Capital representan el 80% de la muestra.

Aun así, estas diferencias que no son significativas, ya que no difiere la percepción de la Eficacia Docente de los profesores en función de la zona donde se ubica el centro educativo y no se demuestra la hipótesis planteada. Estos datos no coinciden con otros estudios que comparan la autoeficacia docente desde perspectivas socioeconómicas y demográficas y sí encuentran diferencias significativas. Así, por ejemplo Takahashi (2011) ha indicado que los centros educativos cuyos estudiantes obtienen resultados mixtos en las pruebas estandarizadas, y provienen de familias con bajos ingresos (que en este caso serían escolarizados en los centros de enseñanza pública) se caracterizan por atraer y retener profesores con bajos niveles de autoeficacia. Por su parte, Siwatu (2011) ha manifestado que los profesores que imparten enseñanza en centros educativos suburbanos, además de poseer mayores sentimientos de autoeficacia para enseñar, creen tener una mejor preparación, que los profesores que trabajan en centros urbanos.

En cuanto a los años de experiencia docente, al analizar los resultados de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), la CGD (Competencia General Docente), la TD (Tarea Docente), la CP (Competencia Pedagógica) y la PA (Predisposición Alumnos), se puede apreciar en todos los factores que al comenzar la carrera profesional los valores son más altos, en mitad de su carrera bajan y vuelven a subir al final de su carrera profesional. Además, hay diferencias significativas en la EDC, CGD y la CP en los grupos, por lo que se demuestra la hipótesis planteada. Estos resultados concuerdan con el hecho de que la experiencia docente representa una de las variables que ejerce mayor influencia en las creencias de autoeficacia docente y coincide con otras investigaciones que sugieren que la confianza de los profesores en su capacidad para enseñar se incrementa a medida que avanzan en su carrera

docente y, sobre todo, en sus primeros años de actividad profesional (Dembo y Gibson, 1985).

Hoy y Woolfolk (1990) también encuentran los resultados al concluir que la autoeficacia de aquellos profesores que poseen cierta experiencia en el aula es relativamente inferior que la de sus otros compañeros.

Benz, Bradley, Alderman y Flowers (1992) explorando en profundidad la posible relación existente entre la experiencia profesional de los profesores y sus expectativas de eficacia personal, obtienen como resultado que la autoeficacia de los profesores que se encuentran en período de formación es mayor que la de aquéllos que gozan de mayor experiencia docente, mientras que los resultados se invierten si el dominio de actividad se refiere a la planificación y a la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, áreas en las que los profesores con mayor experiencia manifiestan expectativas más altas de eficacia docente. En esta misma línea, Chester (1991) al analizar posibles interacciones entre la edad y la experiencia, concluye que la autoeficacia de los profesores que comienzan su carrera docente con más edad se ve sometida a un fuerte incremento a lo largo de los primeros meses de actividad docente.

En cuanto a los resultados descriptivos de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), la CGD (Competencia General Docente) y la TD (Tarea Docente) según el nivel de formación de los profesores, las medias más bajas se presentan en los profesores doctores y suben en los profesores con máster; los licenciados, diplomados y técnicos presentan valores parecidos. La CP (Competencia Pedagógica) presenta la media más alta en los profesores con titulación de Doctores y baja paulatinamente hasta los profesores con titulación de diplomados para subir de nuevo en los profesores con titulación de técnicos. La PA presenta la media más alta en los profesores diplomados en comparación con el resto que obtienen valores parecidos. Cabe señalar también aquí que la muestra no es equitativa, ya que los profesores doctores solo representan un 5,7% y los que tienen un master un 6,3% frente a los licenciados que representan un 45,7%.

Estas diferencias, halladas no son significativas, por lo que no se demuestra la hipótesis del estudio, además de no coincidir con los resultados de Hoy y Woolfolk (1993), en el cual señalan el nivel de formación académica de los profesores como un factor determinante de su sentimiento de autoeficacia. Los profesores con mayor nivel de formación suelen gozar de mayor autoeficacia, quizás porque una formación más extensa contribuye a la adquisición de mayor número de destrezas docentes.

Los resultados descriptivos de la EDC (Eficacia Docente Colectiva) según el nivel de ciclos que imparten los profesores muestran que la media de la EDC es más baja en los profesores que imparten los ciclos de grado superior, sube en los profesores que imparten el grado medio y tiene un nivel intermedio en los que imparten ambos ciclos.

La CGD (Competencia general docente) según el nivel de ciclos que imparten los profesores, es más baja en los profesores que imparten ciclos de grado superior, sube en los que imparten grado medio y es algo más baja en los que imparten ambos ciclos. La TD (Tarea Docente) es alta en los profesores que imparten ciclos de grado superior, baja en los que imparten grado medio y es algo más baja en los que imparten ambos ciclos. La CP (Competencia Pedagógica) es más baja en los profesores que imparten ciclos de grado superior, sube en los que imparten grado medio y es algo más baja en los que imparten ambos ciclos, por último la PA (Predisposición Alumnos) es más alta en los profesores que imparten ciclos de grado superior, baja en los que imparten grado medio y sube ligeramente en los que imparten ambos ciclos

Aunque existen diferencias en todos los factores, solamente son significativas en la CGD, cumpliéndose la hipótesis planteada. Estos resultados coinciden con los de otros estudios en los que se analiza cómo el nivel de enseñanza en el que el profesor imparte su docencia representa la variable contextual que ejerce mayor influencia en sus expectativas de autoeficacia, de tal manera que los profesores de enseñanza básica muestran mayor autoeficacia que los de niveles superiores y niveles medios (Midgley, Feldlaufer

y Eccles, 1989). Estos autores proporcionan una explicación a este hecho, basándose en la creencia acerca de que las escuelas de nivel medio y superior tienden a ser más grandes e impersonales y con mayor número de alumnos. Estas condiciones hacen que los profesores tengan mayor dificultad para conocer y adaptarse a las necesidades académicas de los alumnos, lo cual puede traducirse en un bajo sentimiento de autoeficacia para enseñar. En sentido contrario Raudenbush y otros (1992) se centraron en investigar la relación existente entre el nivel de enseñanza y la autoeficacia del profesor en niveles superiores. Tomando el aula como unidad de análisis para estudiar posibles diferencias entre profesores respecto a su nivel de autoeficacia, dichos autores suscriben el efecto positivo del nivel en el que imparten su docencia sobre su sentimiento general de autoeficacia docente.

En cuanto al género de los profesores, los resultados de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), la CGD (Competencia General Docente) y la TD (Tarea Docente), reportan medias más altas en las mujeres que en los hombres; por el contrario la CP (Competencia Pedagógica) y la PA (Predisposición Alumnos) es más baja en las mujeres que en los hombres. Estas diferencias, sin embargo, no son significativas en ninguno de los factores, no demostrándose la hipótesis planteada. Estos datos contrastan con los resultados obtenidos en otras investigaciones, en las cuales los resultados apuntan a que, frecuentemente, las mujeres manifiestan puntuaciones más altas de autoeficacia que los hombres en la profesión docente. Dicha afirmación ha quedado demostrada en niveles de enseñanza elemental (Anderson, Greene y Loewen, 1988), en aulas de educación especial (Coladarci y Willians, 1997) y en escuelas de secundaria (Raudenbush, Rowen y Cheong, 1992). Ross (1994) sugiere una posible razón capaz de explicar la mayor percepción de autoeficacia de las profesoras, basándose en el estereotipo cultural acerca de que la enseñanza es fundamentalmente una ocupación femenina. Sin embargo, Riggs (1991) confirma una excepción a este hecho refiriéndose a la enseñanza de las ciencias, ámbito en el cual los profesores se muestran más autoeficaces quizás porque la docencia en este ámbito se halla más asociada al género masculino. Por lo que respecta a este estudio, los resultados son coincidentes con aquellos (Tschannen-Moran y

Johnson, 2011) que no reportan diferencias en el sentimiento de autoeficacia entre docentes hombres y mujeres.

Los resultados de la EDC (Eficacia Docente Colectiva), CGD (Competencia General Docente), CP (Competencia Pedagógica) y la PA (Predisposición Alumnos) según el cuerpo docente de los profesores, presentan las medias más bajas en los profesores de secundaria que en los técnicos. Por el contrario, la TD (Tarea Docente) es más alta en los profesores de secundaria que en los profesores técnicos, lo que puede explicarse porque los profesores técnicos necesitan más materiales para desarrollar su labor docente, que los profesores de teoría. Aunque los resultados comparando las medias no son significativos en ningún factor y no se demuestra la hipótesis planteada, sería interesante profundizar más en el estudio de las diferencias de autoeficacia docente según el cuerpo técnico al que pertenecen los docentes (aula o taller) ya que no hemos encontrado estudios que relacionen ambas variables.

5.4 Comparación de las percepciones de Eficacia Docente Colectiva en profesores de formación profesional en función del nivel de los ciclos formativos, género, edad, experiencia docente, la familia profesional y la Dirección de Área territorial del centro educativo y formación del profesorado tomados en su conjunto

Al analizar el conjunto de las variables en estudio con el fin de comparar el efecto de las variables independientes (la edad del profesorado, familias profesionales, Dirección de Área Territorial del centro educativo, experiencia docente, titulación de los profesores, nivel de ciclo formativo que imparten, género y el cuerpo docente) sobre las variables dependientes (EDC, EGD, TD, CP y PA), los resultados han arrojado algunas diferencias estadísticamente significativas.

En concreto, en los análisis realizados, vuelve aparecer diferencias significativas de la variable TD (Tarea Docente) comparando las distintas familias profesionales; como ya se comentó anteriormente puede ser debido a

distinto perfil del alumnado y a las diferencias en cuanto a las necesidades de los recursos materiales que hay que emplear en cada campo profesional.

Por otro lado, la variable CGD (Competencia general docente) también muestra resultados significativos al estudiar conjuntamente los grupos de familias profesionales y el nivel de ciclos formativos que imparten los profesores. La CGD si presentaba resultados significativos al comparar el nivel de ciclos que imparte el profesor, como ya se ha comentado, hecho que no ocurría cuando se comparaban los datos de CGD respecto a la familia profesional. Este nuevo dato es interesante, ya que muestra el efecto que tiene el nivel de ciclos formativos asociado a la familia profesional sobre la EGD, lo que sin duda convendría investigar con más profundidad en futuros trabajos.

La comparación de la percepción de las demás variables dependientes respecto a las variables independientes no arrojado ningún dato significativo.

En conclusión, los profesores de Formación Profesional de la muestra investigada en la Comunidad de Madrid, perciben que el colectivo al que pertenecen, en un porcentaje mayoritario, tiene la preparación necesaria para impartir las clases, son capaces de motivar a los alumnos y son capaces de aplicar diversos métodos de aprendizaje.

En cuanto a las hipótesis planteadas, los resultados nos indican que existen diferencias significativas en la percepción de la TD (Tarea Docente) comparando las distintas familias profesionales, en la percepción de la EDC (Eficacia docente colectiva), CGD (Competencia General Docente) y CP (Competencia Pedagógica) comparando la experiencia docente de los profesores y la CGD (Competencia General Docente) comparando el nivel de ciclos que imparten los profesores. Al comparar las percepciones de eficacia colectiva docente en profesores de formación profesional en función del nivel

de los ciclos formativos, género, edad, experiencia docente, la familia profesional y la Dirección de Área territorial del centro educativo y formación del profesorado tomados en su conjunto, solo se aparecen resultados significativos en la CGD (Competencia general docente) al estudiar conjuntamente los grupos de familias profesionales y el nivel de ciclos formativos.

5.5 Limitaciones

En toda investigación es necesario analizar las limitaciones que la acompañan, lo que permitirá tenerlo en cuenta en posteriores trabajos.

El diseño metodológico, como se puede apreciar, es no experimental de tipología descriptiva y transeccional, lo que proporciona datos en un tiempo único, sin posibilidad de observar el fenómeno a lo largo de un tiempo determinado, e identificar los cambios que va sufriendo. Por ello en futuros estudios sobre la percepción de la Eficacia Docente Colectiva, sería interesante comprobar si las variables Experiencia docente, Nivel Educativo, Género, Familia Profesional, Dirección de área territorial, Cuerpo docente, Edad y Nivel de ciclos presentan diferencias a lo largo de la trayectoria profesional de los docentes.

Por otra parte, hay que tener en cuenta la dificultad que presenta el instrumento para obtener respuestas totalmente objetivas, primero porque se trata de un autoinforme y en segundo lugar el hecho de que la muestra del estudio se trata de un colectivo docente, que ya de por sí, se siente cuestionado habitualmente en el desempeño de su trabajo, lleva a que en las respuestas los profesores tiendan a valorarse positivamente.

Además, el instrumento utilizado, aun cuando se hayan seguido todos los criterios metodológicos para la traducción y la adaptación del mismo, fue diseñado y aplicado para un tipo de profesorado distinto. El diseño de un cuestionario específico para el contexto de la Formación Profesional se adaptaría más a la realidad de dichos profesores y sentaría las bases para futuras investigaciones.

Referencias bibliográficas

- Adams, C. & Forsyth, P. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44 (6), 625-642.
- Aguilera, L. (2009). Plan de prevención para el burnout en profesores de secundaria. *Revista Profesional Española de Terapia Cognitiva - Conductual*, 4 (1), 56-77.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148-165.
- Ashby, F.G., Isen, A.M. & Turken, A.U. (1999). A neuro psychological theory of positive affect and its influence on cognition. *Psychological Review*, 106, 529-550.
- Ashton, P.T. & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1988). Self-regulation of motivation and action through goal systems. In V. Hamilton, G.H. Bower, & N.H. Fridjda (Eds.), *Cognitive perspectives on emotion and motivation* (pp. 37-61). Dordrecht, NL: Kluwer.
- Bandura, A. (1990). *Multidimensional scales of perceived self-efficacy*. Stanford, CA: Stanford University.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.

- Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. In W.J. Perrig (Ed.), *Control of human behavior, mental processes and consciousness* (pp.17-33). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barber, T. & Knight, S. (2004). An exploration of the relationship among teacher efficacy, collective teacher efficacy, and goal consensus. *Learning Environments Research*, 7 (2), 111-128.
- Benz, C., Bradley, L., Alderman, L. & Flowers, M. (1992). Personal teaching efficacy: developmental relationships in education. *Journal of Educational Research*, 85 (5), 274-286.
- Bernal, J.M. & López, J.D. (2005). De la teoría a la práctica docente: Aurelio Rodríguez Charentón y la renovación de las ciencias escolares en el primer tercio del siglo XX. In VV.AA., *Homenaje al profesor Alfonso Capitan Díaz* (pp. 49-75). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Brinson, D. & Steiner, L. (2007). *Building Collective Efficacy. How Leaders inspire teachers to achieve*. [Consultado el 11-10-2012, en <http://www.centerforcsri.org>]
- Brislin, R. (1980). Translation and content analysis of oral and written material. In H.I. Triandis & J. Berry (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology. Methodology* (Vol.2, pp. 389-444). Boston: Allyn & Bacon.
- Bronfenbrenner, U. (1975). Reality and research in the ecology of human development. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 119, 439-469.
- Caprara, G.V., Regalia, C., & Scabini, E. (2001). Autoeficacia familiare. In G.V. Caprara (Ed.), *La valutazione dell' autoeficacia* (pp. 63-86). Trento: Edizioni Erickson.

- Caprara, G.V., Regalia, C., Scabini E., Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2004). Assessment of filial, parental, marital and collective family efficacy beliefs. *European Journal of Psychological Assessment*, 20 (4), 247-261.
- Chacón, M. & Lloret, T. (2011). Nuevos aires en la Formación Profesional. *Cuadernos de Pedagogía*, 410, 54-73.
- Chester, M. (1991). *Changes in attitude toward teaching and self-efficacy beliefs within first-year teachers in urban schools*. Tesis doctoral. Boston, MA: Harvard University Press. [Consultado el 14-11-2012, en <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/Prieto.doc>]
- Chubb, J.E. (1988). Why the current wave of school reform will fail. *The Public Interest*, 90, 28-49.
- Coladarci, T. & William, A. (1997) Teacher Efficacy, Supervision, and the Special Education Resource-Room . *The Journal of Educational Research*, Vol. 90, No. 4 , pp. 230-239 .
- Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación, Juventud y Deporte. Comunidad de Madrid (2014). *Datos y cifras de la Educación 2013-2014*. Madrid: el autor.
- Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Cropley, M., Steptoe, A., & Joeke, K. (1999). Job strain and psychiatric morbidity. *Psychological Medicine*, 29, 1411-1416.
- De la Rica, S. (2003). *Decomposing the effect of gender wage gap: The effects of firm, occupation and job stratification*. University of California Berkeley Center for Labor Economics. Working Paper 64. [Consultado el 8-05-2013, en http://www.cle.berkeley.edu/working_papers.shtml]

- Del Carmen, M. & Herrero, M.L. (2011). La importancia de la eficacia docente colectiva: generación y desarrollo en el profesor universitario. Comunicación presentada en el *Congreso Internacional de Innovación Docente*. Cartagena. [Consultado el 17-03-2012 <https://www.repositorio.bib.upct.es>]
- Delgado, B. (1994). *Historia de la Educación en España y América*. Madrid: Morata.
- Dembo, M. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: an important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86 (2), 173-184.
- Eells, R.J. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement*. Dissertations. Paper 133. [Consultado el 21-03-2012, en http://ecommons.luc.edu/luc_diss/133]
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Duran, A. (2003). Inteligencia emocional y Burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Feldelman, K.A. (1986). The perceived instructional effectiveness of college teachers as related to their personality and attitudinal characteristic. A review and synthesis. *Research in Higher Education*, 24, 139-213.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-166.
- García-Renedo, M., Llorens, S., Salanova, M. & Cifre, E. (2005). Antecedentes afectivos de la autoeficacia en profesores: diferencias individuales. In M. Salanova *et al.* (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. Castellón: Serv. Pub. Universitat Jaume I.
- Garrido, E. (1993). Autoeficacia e intervención en problemas de familia. *Psicothema*, 5, 337-347.

- Garrido, E. (2008). *Justicia Restauradora y Autoeficacia*. Blog Cognitivo Social. [Consultado el 20-05-2010, en: <https://www.blogger.com/comment.g>]
- Gil, F., Rico, R. & Sanchez-Manzanares, M. (2008). Eficacia de equipos de trabajo. *Papeles del Psicólogo*, 29 (1). pp 25-31.
- Goddard, R.D. (2002). A Theoretical and empirical analysis of the measurement of Collective Efficacy: the development of a short forma. *Educational and Psychological measurement*, 2(1), 97-110.
- Goddard, R. & Goddard, Y. (2001). An exploration of the relationship between collective efficacy and teacher efficacy. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Seattle. [Consultado el 20-03-2012 https://www.ic.serpmedia.org/research_goddard.html]
- Goddard, R., Hoy, W. & Woolfolk, A. (2000). Collective Teacher Efficacy: its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479-507.
- Goddard, R., Hoy, W. & Woolfolk-Hoy, A. (2004). Collective Efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Research*, 3 (33), 3-13.
- González, M.C. & Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Serv. Pub. Universidad de Navarra.
- Gonzalo, M. & León del Barco, B. (1999). La promoción de la autoeficacia en el docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1).
- Grau, R., Salanova, M. & Peiró, J.M. (2001). Moderating effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5 (1), 63-74.

- Guerra, P.F. (2008). *Creencias epistemológicas y de eficacia docente de profesores que postulan al programa de acreditación de excelencia pedagógica y su relación con las prácticas de aula*. Tesis Doctoral. Santiago. Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. [Consultado el 26 de marzo de 2015, en <http://www.academia.edu>]
- Hambleton, R. (1996). Adaptación de tests para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. In J. Muñiz (Coord.), *Psicometría* (pp. 208-238). Madrid: Universitat.
- Henson, R.K. & Roberts, J.K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66 (3), 393-416.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Fundamentos de metodología de la investigación* (2ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Homs, O. (2008). *La formación profesional en España. Hacia la sociedad del conocimiento*. Colección Estudios Sociales Nº 25. Barcelona: La Caixa Obra Social.
- Hoy, W., Sweetland, S. & Smith, P. (2002). Toward an organizational model of achievement in High Schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38 (1), 77-93.
- Hoy, W.K. & Woolfolk, A. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 279-300.
- Hoy, W.K. & Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *Elementary School Journal*, 93 (4), 355-372.
- Instituto Nacional de Estadística. (2005). *Encuesta de Transición Educativo-Formativa e inserción Laboral*. Madrid: el autor.

- Jerald, C. (2007). *Believing and achieving*. Washington, DC: Center for Comprehensive School Reform and Improvement.
- Jöreskog, K.G. & Sörbom, D. (1996b). *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS command Language*. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39 (1), 31-36.
- Kenkel, D.S. (1991). Health behavior, health knowledge and schooling. *Journal of Political Economy*, 99 (2), 287-305.
- Klassen, R.M. (2010). Teacher stress: the mediating role of Collective Efficacy beliefs. *Journal of Educational Research*, 103, 342-350.
- Klassen, R.M., Tze, V.M., Betts, S.M. & Gordon, K.A. (2010). Teacher Efficacy research 1998-2009: signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23 (1), 21-43.
- Lee, N. (2007). *The influence of Positive Behavior Support on Collective Teacher Efficacy* (tesis doctoral). Baylor University. Texas. Estados Unidos de Norteamérica.
- Lorente, R. (2011). Configuración de las políticas europeas de formación profesional ante las nuevas demandas del mercado laboral. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15 (2), 357-369.
- Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M. & López, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal. *Ansiedad y Estrés*, 8 (1), 13-23.
- Martínez, R., Moreno, R. & Muñiz, J. (2005). Construcción de los ítems. In J. Muñiz *et al.* (Eds.), *Cuadernos de Estadística. Análisis de los ítems* (Vol. 30, pp. 9-52). Madrid: La Muralla.

- Martínez, I. & Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Estudios Financieros* 279, 175-202.
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). MBI: *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Merino, R. (2005). Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España: algunas reflexiones para la situación actual. *Tempora. Revista de Historia y Sociología de la Educación* 8, 211-236.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to Junior High School". *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 247-258.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2004). *El Sistema Educativo español*. Madrid: MEC/D/CIDE.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Panorama de la educación indicadores de la OCDE 2013. Informe español*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades - Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial - Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Moriana, J.A. & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- Muñiz, J. & Hambleton, R. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los tests. *Papeles del Psicólogo*, 66, 1-5. [Consultado el 12 de febrero de 2010, en <http://www.papelesdelpsicologo.es/vernumero.asp?id=737>]

- Murillo, F.J. (Coord.), (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- OCDE. (2012). *Education at a glance 2012: OECD Indicators*. Paris: el autor.
- OCDE. (2013a). *Education indicators in focus*. Paris: el autor.
- OCDE.(2013b). *Education at a glance 2013*. Paris: el autor.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19 (2), 139-158.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. Implications for teacher and parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CN: Information Age Pub.
- Pepe, S., Sobral, J., Gómez-Fraguela, J.A & Villar-Torres, P. (2008). Spanish adaptation of the Adolescents' Perceived Collective Family Efficacy Scale. *Psicothema*, 20 (1), 48-154.
- Pfaff, M. (2000). The effects on teacher efficacy of school based collaborative activities structured as professional study groups. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, LA. [Consultado el 09-02-2012, en <http://www.positivepractices.com/Efficacy/TeacherEfficacyM-R.html>]
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.

- Raudenbush, S., Rowen, B. & Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Renés, A. & Castro, A. (2013). Análisis de la situación de la formación profesional desde el punto de vista de sus protagonistas. *Educatio Siglo XXI*, 31 (2), 255-276.
- Riggs, I. (1991). Gender differences in elementary science teacher self-efficacy. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- Roca, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación*, número extraordinario, 31-62.
- Rodríguez, S., Núñez, J.C., Valle. A., Blas. R. & Rosario, P. (2009). Autoeficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3 (1), 1-7.
- Ross, J. (1994). Beliefs that make a difference. The origins and impacts of teacher efficacy. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies*, Alberta, Canada. [Consultado el 02-05-2012, en <http://www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED379216.pdf>]
- Ross, J., Hogaboam-Gray, A. & Gray, P. (2003). The contribution of prior student achievement and collaborative school processes to collective teacher efficacy in elementary schools. Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago, IL. [Consultado el 02-05-2012, en <http://www.vmarpad.shaanan.ac.il/efficacy>]
- Salanova, M. (2003). Burnout en profesores de enseñanza secundaria: un estudio longitudinal. In I. Martínez *et al.* (Eds.), *La enseñanza y el*

burnout: ¿una simbiosis irreversible? Castellón: Serv. Pub. Universitat Jaume I.

Salanova, M., Grau, R., Llorens, S. & Schaufeli, W.B. (2001). Exposición a las tecnologías de la información, burnout y engagement: el rol modulador de la autoeficacia relacionada con la tecnología. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11 (1), 69-90.

Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. & Schaufeli, W. (2003). Perceived Collective Efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: an experimental study. *Small Group Research*, 34 (1), 43-73.

Schunk, D.H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J.E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation and adjustment. Theory, research and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.

Schunk, D.H. & Pajares, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence. In D.M. McInerney & S. Van Etten (Eds.), *Big theories revisited* (pp. 115-138). Greenwich, CT: Information Age Pub.

Schwarzer, R. (1999). General perceived self -efficacy in 14 cultures. [Consultado el 15-11-2012, en <http://www.yorku.ca/faculty/academic/schwarze/world14.htm>]

Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 115-138.

Simón, H. (2006). Diferencias salariales entre hombres y mujeres en España: una comparación internacional con datos emparejados empresa-trabajador. *Investigaciones Económicas*, 30 (1), 55-87.

- Siwatu, K.O. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in America's urban and suburban schools: Does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 357-365.
- Solomon, C. (2007). The relationships Among Middle Level Leadership, Teacher Commitment, Teacher Collective Efficacy and Student Achievement. (tesis doctoral). University of Missouri. Columbia. Estados Unidos de Norteamérica.
- Supovitz, J. & Christman, J. (2003). *Developing communities of instructional practice: Lessons from Cincinnati and Philadelphia*. CPRE Policy Briefs. University of Pennsylvania, 1-9. [Consultado el 02-05-2012, en <http://www.files.eric.ed.gov/fulltext/ED498331.pdf>]
- Tassa, K. Seijts, G.H. & Taggar, S. (2007). The development of Collective Efficacy in teams: a multilevel and longitudinal perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92 (1), 17-27.
- Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A "communities of practice" perspective on teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 732-741.
- Tissot, P. (2004). *Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Tschannen-Moran, M. & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202 - 248.

- Tschannen-Moran, M. & Barr, M. (2004). Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3, 187 - 207.
- Villanueva, J.J. & Sánchez, J.C. (2007). Trait emotional intelligence and leadership self-efficacy: their relationship with collective efficacy. *Spanish Journal of Psychology*, 10, 349-356.
- Ware, H. & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *Journal of Educational Research*, 100 (5), 303-310.
- Woolfolk, A. (2004). What do teachers need to know about self-efficacy? Comunicación presentada en el *Annual Meeting of the Educational Research Association*, San Diego CA. [Consultado el 07-06-2012, en [http://www. http:// http://anitawoolfolk.com/publications/](http://www.anitawoolfolk.com/publications/)]
- Woolfolk, A.E., Rosoff, B. & Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching & Teacher Education*, 6, 137-148.
- Zurita, F. J. (2006). *Análisis descriptivo de la formación en centros de trabajo (FCT) de familias profesionales técnico-industriales en el ámbito provincial de Zaragoza*. Tesis doctoral. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. [Consultado el 21 de enero de 2015, en <http://hdl.handle.net/10803/8910>]

Anexo 1

CE-Scale Form L

Directions: Please indicate your level of agreement with each of the following statements about your school from **strongly disagree** to **strongly agree**. Your answers are confidential.

	Strongly Disagree	Disagree	Somewhat Disagree	Somewhat Agree	Agree	Strongly Agree
1. Teachers in the school are able to get through to the most difficult students.	1	2	3	4	5	6
2. Teachers here are confident they will be able to motivate their students.	1	2	3	4	5	6
3. If a child doesn't want to learn teachers here give up.	1	2	3	4	5	6
4. Teachers here don't have the skills needed to produce meaningful student learning.	1	2	3	4	5	6
5. If a child doesn't learn something the first time teachers will try another way.	1	2	3	4	5	6
6. Teachers in this school are skilled in various methods of teaching.	1	2	3	4	5	6
7. Teachers here are well-prepared to teach the subjects they are assigned to teach.	1	2	3	4	5	6
8. Teachers here fail to reach some students because of poor teaching methods.	1	2	3	4	5	6
9. Teachers in this school have what it takes to get the children to learn.	1	2	3	4	5	6
10. The lack of instructional materials and supplies makes teaching very difficult.	1	2	3	4	5	6
11. Teachers in this school do not have the skills to deal with student disciplinary problems.	1	2	3	4	5	6
12. Teachers in this school think there are some students that no one can reach.	1	2	3	4	5	6
13. The quality of school facilities here really facilitates the teaching and learning process.	1	2	3	4	5	6
14. The students here come in with so many advantages they are bound to learn.	1	2	3	4	5	6
15. These students come to school ready to learn.	1	2	3	4	5	6
16. Drugs and alcohol abuse in the community make learning difficult for students here.	1	2	3	4	5	6
17. The opportunities in this community help ensure that these students will learn.	1	2	3	4	5	6
18. Students here just aren't motivated to learn.	1	2	3	4	5	6
19. Learning is more difficult at this school because students are worried about their safety.	1	2	3	4	5	6
20. Teachers here need more training to know how to deal with these students.	1	2	3	4	5	6
21. Teachers in this school truly believe every child can learn.	1	2	3	4	5	6

(Copyright© Goddard & Hoy, 2003)

Anexo 2

Alcorcón, 13 de noviembre de 2012

A/A Equipo Directivo I.E.S

Estimado Director:

Con motivo de la realización de un estudio de investigación, dentro del Programa de Doctorado “Psicología Escolar y Desarrollo” de la Universidad Complutense de Madrid, en el que estamos investigando sobre el sentimiento de eficacia docente colectiva en profesores de Formación Profesional, solicito su permiso, para que los profesores de ciclos formativos de su centro, que quieran colaborar, rellenen un sencillo cuestionario.

Dicho cuestionario se contesta en menos de veinte minutos, y no implica ninguna alteración en la dinámica habitual del centro. Las respuestas son confidenciales y los resultados se utilizarán únicamente con fines investigadores.

Agradezco su colaboración de antemano y me pongo a su completa disposición para cualquier consulta o comentario.

Un saludo muy cordial

Fdo.: M^a Ángeles Quiñones Romero.
Profesora de Ciclos formativos de Imagen Personal.
I.E.S. La Arboleda.
Alcorcón.

Anexo 3

Compañero, necesito tu colaboración para la investigación sobre los docentes de ciclos formativos que estoy realizando dentro del programa de doctorado, ya sé la difícil situación en la que nos encontramos, pero no te llevará más de 3 minutos. Gracias

INSTRUCCIONES: Por favor lee cuidadosamente el cuestionario. Primero te preguntamos unos datos demográficos, a continuación marca el número que indique el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes cuestiones y envíalo. Tus respuestas son muy importante para nosotros y totalmente confidenciales. Y solamente las utilizaremos con fines investigadores.

Nombre del Centro en el que trabajas:

Años de trabajo en el centro:

Sexo:

Edad:

Familia Profesional a la que perteneces:

Tipo de contrato:

Cuerpo:

Nivel de ciclos en los que impartes clase:

Años de experiencia docente:

Titulación más alta que posees:

1. Los profesores de este centro tienen lo necesario para que los alumnos aprendan

1 2 3 4 5 6

En total desacuerdo							En total acuerdo
---------------------	--	--	--	--	--	--	------------------

2. La escasez de medios dificulta la labor de los docentes.

1 2 3 4 5 6

En total desacuerdo							En total acuerdo
---------------------	--	--	--	--	--	--	------------------

3. Los profesores de aquí no consiguen llegar a algunos alumnos por sus pobres métodos de enseñanza.

1 2 3 4 5 6

En total desacuerdo							En total acuerdo
---------------------	--	--	--	--	--	--	------------------

4. Los alumnos de los que no se consigue nada es porque no vienen al centro preparados para aprender.

1 2 3 4 5 6

En total desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En total acuerdo
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------

5. Los profesores de este centro son capaces de manejar a los alumnos conflictivos.

1 2 3 4 5 6

En total desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En total acuerdo
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------

6. La situación familiar de los alumnos les facilita su aprendizaje.

1 2 3 4 5 6

En total desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En total acuerdo
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------

7. Si un alumno no aprende algo a la primera, los profesores de este centro lo intentarán de otra manera.

1 2 3 4 5 6

En total desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En total acuerdo
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------

8. Los profesores de este centro creen que todos los alumnos pueden aprender.

1 2 3 4 5 6

En total desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En total acuerdo
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------

9. La calidad de las instalaciones en este centro facilita el proceso de enseñanza/aprendizaje.

1 2 3 4 5 6

En total desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En total acuerdo
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------

10. Los profesores de este centro confían en su capacidad para motivar a sus alumnos.

1 2 3 4 5 6

En total desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En total acuerdo
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------

11. El entorno de este centro facilita el éxito académico.

1 2 3 4 5 6

En total desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En total acuerdo
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------

12. Los profesores aquí, están bien preparados para enseñar las asignaturas que tienen que impartir.

1 2 3 4 5 6

En total desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En total acuerdo
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------

13. Aprender es más difícil en este centro, porque los estudiantes están preocupados por su seguridad.

1 2 3 4 5 6

En total desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	En total acuerdo
---------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------

14. Los profesores de este centro, saben aplicar diversos métodos de aprendizaje.

	1	2	3	4	5	6	
En total desacuerdo							En total acuerdo

15. Los estudiantes de este centro no están motivados para aprender.

	1	2	3	4	5	6	
En total desacuerdo							En total acuerdo

16. Si un alumno no quiere aprender, los profesores de aquí tiran la toalla.

	1	2	3	4	5	6	
En total desacuerdo							En total acuerdo

17. Los profesores en este centro necesitan más formación para saber cómo tratar con estos alumnos

	1	2	3	4	5	6	
En total desacuerdo							En total acuerdo

18. Los profesores en este centro no tienen habilidades para resolver los problemas de disciplina de los alumnos.

	1	2	3	4	5	6	
En total desacuerdo							En total acuerdo

19. El abuso de drogas y alcohol en el entorno puede dificultar el aprendizaje de los alumnos en este centro.

	1	2	3	4	5	6	
En total desacuerdo							En total acuerdo

20. Los profesores en este centro no tienen las herramientas necesarias para producir aprendizajes significativos en los alumnos.

	1	2	3	4	5	6	
En total desacuerdo							En total acuerdo

21. Los profesores en este centro, piensan que hay alumnos de los que nadie es capaz de conseguir algo.

	1	2	3	4	5	6	
En total desacuerdo							En total acuerdo